국립국어원 2013-01-28

발간등록번호
11-1371350-000471-01

표준 국어 문법 개발 기초 연구

연구 책임자
유 현 경

국립국어원 연세대학교 연구처/산학협력단

제 출 문

국립국어원장 귀하

국립국어원과 체결한 연구용역 계약에 따라 ‘표준 국어 문법 개발 기초 연구’에 관한 연구 보고서를 작성하여 제출합니다.

■ 사업기간: 2013년 4월 ~ 2013년 12월

2013년 12월 18일

연구책임자: 유현경(연세대학교)

연구책임자 : 유현경
공동연구원 : 김성규
김홍범
이정택
강현화
이병규
김한샘
보조연구원 : 손혜옥
김소영
전후민
주향아
협력 기관 : 연세대학교 산학협력단

<국문 초록>

표준 국어 문법 개발 기초 연구

본 연구는 국어학계와 국어 교육학계 및 외국어로서의 한국어 교육학계, 그리고 일반 언중들의 언어생활에 기준 및 참고가 될 수 있는 문법 체계를 개발하기 위한 첫 시작으로 국가 어문 정책 차원에서의 국어 문법의 표준화 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다.

본 연구는 다음과 같은 내용으로 구성되어 있다.

(1) 표준 국어 문법 개발을 위한 선행 연구 분석

표준 국어 문법의 개념과 성격을 규정하기 위하여 국내외 문법 표준화 관련 연구를 분석하였다. 또한 표준 국어 문법 기술을 위한 지식 범주 설정과 쟁점 발굴을 위하여 주요 국어 문법서 및 교과서를 선정, 이를 대상으로 상세범주화 및 체계·용어·내용을 비교 분석하여 데이터베이스화 하였다.

(2) 표준 국어 문법 기술을 위한 쟁점 발굴

표준 국어 문법 기술과 관련한 거시적 쟁점을 도출하고, 국어 문법의 각 하위 범주인 음운론, 형태론, 통사론, 담화론 등 분야별 미시적 쟁점을 도출하였다.

(3) 국어 문법의 표준화 방향 제시

본 연구에서는 표준 문법의 개념을 여타의 문법에 기준을 제공하는 '참조 문법'이자 여러 유형의 문법을 개발할 수 있는 토대로 사용할 수 있는 '기반 문법'으로 확립하였다. 이러한 표준 문법의 개념을 토대로 표준 문법의 성격을 '단순성', '범용성', '보편성', '개방성'으로 규정하고, 표준 문법의 기술 원칙으로는 '정합성을 갖춘 체계', '일관성 있는 기술', '표준화된 용어의 사용', '실제적인 언어 자료의 활용'을 제시하였다.

(4) 표준 국어 문법 기술을 위한 문법 지식 설정 및 위계화 분석

표준 국어 문법 기술을 위한 문법 지식을 설정하여 상세범주화하였다. 더불어 표준 국어 문법 기술을 위한 위계화 및 난이도 분석의 적용 가능성에 대하여 논의하였다.

(5) 표준 국어 문법 기술을 위한 기술 체계 및 모형 개발

표준 국어 문법의 실제적 기술을 위한 기술 체계를 개발하고 그에 따른 모형 시안을 제시하였다.

(6) 표준 국어 문법 개발 연구의 단계별 이행안 설계

제1단계인 '표준 국어 문법 기초 연구'를 포함하여 5년에 걸친 연구 기간을 통해 완성될 표준 국어 문법 개발 연구의 단계별 이행안을 설계함으로써 향후 연구의 방향을 제시하였다.

(7) 정책 제언 및 활용 방안

표준 국어 문법 개발 연구 사업 정책에 대한 제언과 '표준 국어 문법 개발 기초 연구'의 결과물 및 최종 연구 성과물의 활용 방안을 제시하였다.

주요어: 표준 국어 문법, 문법 표준화, 기반 문법, 참조 문법, 문법 지식, 위계화

차 례

Ⅰ. 연구 개요 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
1.1. 연구의 목적 ····· 1
1.2. 연구의 필요성 ····· 1
1.2.1. 표준 국어 문법 개발의 필요성 ····· 1
1.2.2. 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구의 필요성 ····· 4
2. 연구의 범위 ····· 5
3. 연구의 전제 조건 및 특징 ····· 6
4. 연구 수행 전략 및 과정 ····· 7
4.1. 연구 수행 전략 ····· 7
4.2. 연구 수행 과정 ····· 8

Ⅱ. 연구 추진 방법 및 내용 ····· 9
1. 표준 국어 문법 개발 기초 연구 추진 방법 ····· 9
2. 문법 표준화 관련 선행 연구 분석 ····· 10
3. 문법서 분석 및 데이터베이스 구축 ····· 14
3.1. 표준 국어 문법 개발을 위한 분석 대상 문법서 선정 ····· 14
3.2. 문법서 분석 데이터베이스 구축 ····· 18
3.2.1. 문법서 분석 데이터베이스 구축의 원칙 ····· 18
3.2.2. 문법서 분석 데이터베이스 구축의 실제 ····· 19
3.2.2.1. 문법서 목차 분석 ····· 19
(1) 국어학 개론류 ····· 20
(2) 음운론류 ····· 23
(3) 형태/통사론류 ····· 26
3.2.2.2. 문법서 체계·용어·내용 분석 ····· 29
(1) 음운론 ····· 29
(2) 형태론 ····· 32
(3) 통사론 ····· 35
(4) 담화론 ····· 38
4. 요구 조사 ····· 40
4.1. 요구 조사 설계 ····· 40
4.2. 요구 조사 결과 분석 ····· 41
4.2.1. 요구 조사 결과 분석 요약 ····· 41
4.2.2. 연구·교육 전문 분야 문항별 요구 조사 결과 분석 ····· 42

4.2.3. 언론·출판 분야 문항별 요구 조사 결과 분석 ····· 62
5. 학술 행사 및 자문 연구 ····· 65
5.1. 학술대회 ····· 66
5.1.1. 학술대회 개관 ····· 66
5.1.2. 학술대회 토론 내용 ····· 68
5.2. 워크숍 ····· 70
5.2.1. 워크숍 개관 ····· 70
5.2.2. 워크숍 토론 내용 ····· 71
5.3. 자문회의 ····· 72
5.3.1. 자문회의 개관 ····· 72
5.3.2. 자문 내용 ····· 73

Ⅲ. 연구 추진 결과 ····· 76
1. 기초 자료 분석을 통한 쟁점 도출 ····· 76
1.1. 표준 국어 문법 개발을 위한 거시적 쟁점 ····· 76
1.1.1. 체계의 정합성 확보 방안 ····· 76
1.1.2. 용어의 통일 방안 ····· 77
1.1.3. 문법 기술의 범위 문제 ····· 77
1.1.4. 사용자별 문법의 개념 설정과 요구 수렴 방안 ····· 78
1.2. 표준 국어 문법의 내용 기술 관련 미시적 쟁점 ····· 80
1.2.1. 음운론 ····· 80
1.2.2. 형태론 ····· 86
1.2.3. 통사론 ····· 103
1.2.4. 담화론 ····· 118
2. 국어 문법 표준화 방향 제시 ····· 123
2.1. 표준 국어 문법의 개념 ····· 123
2.1.1. 유형별 문법의 개념 ····· 123
2.1.2. 표준 국어 문법의 개념: 참조 문법, 기반 문법 ····· 125
2.2. 표준 국어 문법의 범위 ····· 127
2.3. 표준 국어 문법의 성격과 기술의 원칙 ····· 129
2.3.1. 표준 국어 문법의 성격 ····· 129
2.3.2. 표준 국어 문법 기술의 원칙 ····· 131
3. 표준 국어 문법 체계 정립을 위한 기초 연구 ····· 135
3.1. 문법 지식의 난이도 및 위계 분석 ····· 135
3.2. 표준 국어 문법 기술을 위한 문법 지식 설정 및 상세범주화 ····· 140
4. 표준 국어 문법 기술 체계 모색 및 모형 개발 ····· 150
4.1. 표준 국어 문법 기술 체계 ····· 150

4.2. 표준 국어 문법 모형 제시 ····· 153
4.2.1. 음운론 - '음장'의 실현과 음운론적 해석 ····· 153
4.2.2. 문법론 - '보어'의 설정과 범위 ····· 159
4.2.3. 담화론 - '담화'의 개념과 기능 ····· 164
5. 표준 국어 문법 개발 사업의 단계별 이행안 설계 ····· 168
5.1. 5개년 계획의 단계 설정 ····· 168
5.2. 단계별 세부 연구 내용 ····· 169

Ⅳ. 정책 제언 및 결과물 활용 방안 ····· 173
1. 정책 제언 ····· 173
2. 결과물 활용 방안 ····· 175

참고문헌 ····· 178

* 부록은 별도의 CD에 수록

[부록1] 문법서 분석 데이터베이스
[부록2] 요구 조사 설문지 및 요구 조사 결과 통계 자료
[부록3] 제19차 문법교육학회전국학술대회 연구진 발표문과 토론문
[부록4] 표준 국어 문법 개발 기초 연구 워크숍 종합토론 내용 정리
[부록5] 표준 국어 문법 개발 기초 연구 자문회의 회의록

표 차례

<표 2-1> 표준 국어 문법 개발을 위한 음운론 기초 자료 ····· 15
<표 2-2> 표준 국어 문법 개발을 위한 형태론·통사론 기초 자료 ····· 16
<표 2-3> 표준 국어 문법 개발을 위한 담화론 기초 자료 ····· 17
<표 2-4> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- ‘체계’ 시트 일부 ····· 20
<표 2-5> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- ‘형태’ 시트 일부 ····· 21
<표 2-6> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- ‘부록’ 시트 일부 ····· 22
<표 2-7> 음운론류 문법서 목차 분석- ‘음운’ 시트 일부 ····· 24
<표 2-8> 형태·통사론류 문법서 목차 분석- ‘형태’ 시트 일부 ····· 27
<표 2-9> 음운론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목 ····· 29
<표 2-10> 음운론 체계·용어·내용 분석 ‘탈락’ 파일- ‘용어’ 시트 일부 ····· 32
<표 2-11> 형태론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목 ····· 33
<표 2-12> 형태론 체계·용어·내용 분석 ‘품사 분류’ 파일- ‘체계’ 시트 일부 ····· 34
<표 2-13> 통사론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목 ····· 35
<표 2-14> 통사론 체계·용어·내용 분석 ‘문장의 확장’ 파일- ‘체계’ 시트 일부 ····· 37
<표 2-15> 담화론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목 ····· 38
<표 2-16> 담화론 체계·용어·내용 분석 ‘문장의 확장’ 파일- ‘내용’ 시트 일부 ····· 39
<표 2-17> 응답자 분야별 분포 ····· 42
<표 2-18> 응답자 연령별 분포 ····· 42
<표 2-19> 응답자 직업별 분포 ····· 43
<표 2-20> 응답자 경력별 분포 ····· 43
<표 2-21> 전문가 1번 문항 답변의 분포 ····· 43
<표 2-22> 전문가 2번 문항 답변의 분포 ····· 44
<표 2-23> 전문가 3번 문항 답변의 분포 ····· 44
<표 2-24> 전문가 4번 문항 답변의 분포 ····· 46
<표 2-25> 전문가 5번 문항 답변의 분포 ····· 47
<표 2-26> 전문가 6번 문항 답변의 분포 ····· 48
<표 2-27> 전문가 7번 문항 답변의 분포 ····· 49
<표 2-28> 전문가 8번 문항 답변의 분포 ····· 50
<표 2-29> 전문가 9번 문항 답변의 분포 ····· 51
<표 2-30> 전문가 10-1번 문항 답변의 분포 ····· 53
<표 2-31> 전문가 10-2번 문항 답변의 분포 ····· 53
<표 2-32> 전문가 10-3번 문항 답변의 분포 ····· 53
<표 2-33> 전문가 10-4번 문항 답변의 분포 ····· 54
<표 2-34> 전문가 10-5번 문항 답변의 분포 ····· 54

<표 2-35> 전문가 10-6번 문항 답변의 분포 ····· 54
<표 2-36> 전문가 10-7번 문항 답변의 분포 ····· 55
<표 2-37> 전문가 10-8번 문항 답변의 분포 ····· 55
<표 2-38> 전문가 10-9번 문항 답변의 분포 ····· 55
<표 2-39> 전문가 10-10번 문항 답변의 분포 ····· 56
<표 2-40> 전문가 10-11번 문항 답변의 분포 ····· 56
<표 2-41> 전문가 10-12번 문항 답변의 분포 ····· 56
<표 2-42> 전문가 10-13번 문항 답변의 분포 ····· 57
<표 2-43> 전문가 10-14번 문항 답변의 분포 ····· 57
<표 2-44> 전문가 10-15번 문항 답변의 분포 ····· 57
<표 2-45> 전문가 10-16번 문항 답변의 분포 ····· 58
<표 2-46> 전문가 10-17번 문항 답변의 분포 ····· 58
<표 2-47> 전문가 10-18번 문항 답변의 분포 ····· 58
<표 2-48> 전문가 10-19번 문항 답변의 분포 ····· 59
<표 2-49> 전문가 10번 문항 답변별 순위 ····· 60
<표 2-50> 언론·출판 1번 문항 답변의 분포 ····· 62
<표 2-51> 언론·출판 2번 문항 답변의 분포 ····· 63
<표 2-52> 언론·출판 3번 문항 답변의 분포 ····· 63
<표 2-53> 언론·출판 4번 문항 답변의 분포 ····· 64
<표 2-54> 언론·출판 5번 문항 답변의 분포 ····· 64
<표 3-1> 문법의 하위 유형 ····· 125
<표 3-2> ‘모’와 ‘털’의 간이 평가표, 은희철(2013: 19) ····· 134
<표 3-3> 선행 연구에서의 문법 지식의 위계화 기준 ····· 137
<표 3-4> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-총론 ····· 141
<표 3-5> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-음운론 ····· 141
<표 3-6> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-형태론 ····· 143
<표 3-7> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-통사론 ····· 146
<표 3-8> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-담화론 ····· 149

그림 차례

<그림 1-1> 연구의 범위 ····· 5
<그림 1-2> 연구 수행 전략 ····· 7
<그림 1-3> 연구 수행 과정 ····· 8
<그림 2-1> 기초 자료 분석 데이터베이스 구축의 원칙 ····· 19
<그림 3-1> 표준 국어 문법의 개념 ····· 127
<그림 3-2> 표준 국어 문법의 성격 ····· 131
<그림 3-3> 표준 국어 문법 기술의 원칙 ····· 134
<그림 3-4> 표준 문법의 역할 ····· 151
<그림 3-5> 5개년 계획의 단계 ····· 169
<그림 3-6> 표준 국어 문법 5개년 계획 단계별 세부 연구 내용 ····· 172

Ⅰ. 연구 개요

1. 연구의 목적 및 필요성

1.1. 연구의 목적

본 연구의 목적은 국어학계와 교육학계 그리고 일반 언중들의 언어생활에 기준 및 참고가 될 수 있는 문법 체계를 개발하기 위한 첫 시작으로 국가 어문 정책 차원에서의 국어 문법의 표준화 방향을 제시하는 것이다. 본 '표준 국어 문법 개발 기초 연구'의 세부 목표는 아래와 같다.

○ '표준 국어 문법'의 개념을 정립한다.
○ 문법 표준화 기준 및 문법 표준화 방법론에 대한 선행 연구와 사례를 폭넓게 조사하고 비판적으로 검토하여 문법 표준화에 대한 현황을 파악하고 국내외 사례를 조사한다.
○ 국어학계, 국어 교육학계, 한국어 교육학계의 기존 연구 결과물을 비교·분석하고 문법 체계, 용어, 기술 내용을 비교 분석하기 위한 데이터베이스를 구축하여 '표준 국어 문법' 기술을 위한 기초 자료로서 활용한다.
○ 관련 선행 연구의 비교 분석을 통하여 국어 문법 지식 범주의 설정과 국어 문법 표준화와 관련된 다양한 쟁점을 도출한다.
○ 국어 문법 표준화의 원칙과 절차를 제시한다.
○ 국어 문법 지식을 범주별로 위계화하고 개별 항목의 난이도 분석을 통해 단계별 문법 지식 콘텐츠를 분류한다.
○ 표준 국어 문법 기술 체계를 모색하고 이에 따라 표준 국어 문법 기술 모형을 시안으로 제시한다.
○ 향후 표준 국어 문법 개발 사업의 단계별 이행안을 설계한다.

1.2. 연구의 필요성

1.2.1. 표준 국어 문법 개발의 필요성

표준 문법은 주로 교육 문법과 관련하여 논의되어 왔다. 국어 교육이나 한국어 교육 분야에서는 교육 현장에서의 혼란을 막기 위하여 단일화된 문법의 체계와 용어의 통일이 필요했을 것이다. 그러나 국어 교육과 한국어 교육에서뿐 아니라 학문적 연구와 일반 언중들의 언어생활에 이르기까지 기반으로 삼을 만한 새로운 표준 문법 개발

이 필요한 시점이다.

1949년 문법 용어의 통일을 시작으로, 1963년에는 학교 문법 통일안이 만들어지고 이에 따라 검인정 교과서들이 제작되었다. 이후 1985년에 단일한 국어 문법 교과서가 나오고 2002년 국정 문법 교과서 발간에 이르기까지 국어 교육 문법은 국어학계와 국어 교육학계의 학문적 성과를 충실하게 반영해 왔다고 볼 수 있다. 2007 개정 교육과정부터는 교과서가 검인정 체제로 전환되면서 교과서 개발이나 교육 현장에서 2002년 국정 문법 교과서를 기준으로 삼을 수밖에 없는 실정이다. 민현식(2006ㄴ: 154)에 의하면 국정 체제는 문법 연구자들의 창의적 참여를 막고 소수 학자들만 독점하는 현상을 초래하는 문제점을 지니고 있다. 이에 비하여 검인정 체제에서는 문법 교육 전문가들이 경쟁하여 다양하고 창의적인 문법 교과서가 나올 수 있다. 그러나 현재 검인정 교과서 집필 체제에서는 학교 문법의 체제와 용어를 준수해야 하기 때문에 다양하고 창의적인 문법 교과서가 나오기 어렵다. 학교 문법의 재정비가 이루어지지 않는다면 2002년 학교 문법 체제가 상당 기간 지속될 가능성이 있다.

현재 검인정 문법 교과서 개발에는 2002년 이후 국어학계나 국어 문법 교육학계에서 축적된 연구의 성과가 반영되기 어렵다. 게다가 2009 개정 교육 과정부터 문법이 '독서' 과목과 통합되어 '독서와 문법'의 일부가 되면서 국어 문법에 대한 기술은 2002년도에 비하여 상당히 간략해지고 그 내용이 축소된 부분이 많다. 독서와 문법이 통합된 검인정 교과서 체제 하에서 국어 교육 문법은 체계의 혁신도 불가능할 뿐 아니라 교육 내용도 부실하게 되는 문제를 이중으로 안고 있는 것이다. 이러한 이유로 지금까지의 국어 문법 교육에서 표준으로 삼을 만한 체계적이고 논리적인 국어 문법에 대한 요구가 커지고 있다.

학문 문법과 교육 문법의 관계는 일방적인 것이 아니다. 교육 문법은 규범성을 전제로 하기 때문에 항상 체계와 용어의 통일을 지향한다. 반면 학문 문법은 다양성을 기반으로 하므로 항상 상이한 체계가 공존하고 용어의 혼란이 있을 수밖에 없다. 문법의 기술은 특정한 체계를 전제로 하게 되는데 문법 체계에 대한 논의가 아닐 경우에는 보편적으로 근거할 체계가 필요하게 된다. 그래서 학문 문법의 기술에서도 학교 문법의 체계와 용어를 도구로 사용하는 경우가 많다. 이렇듯 학문 문법과 교육 문법의 관계는 상호보완적이다. 학교 문법의 역사를 살펴보더라도(고영근 1988, 이관규 1998ㄴ, 왕문용·민현식 1993, 김혜영 2013 등) 이론적인 문법 연구와 교육 문법의 정립은 매우 밀접한 관련을 가지고 발전해 왔다는 것을 알 수 있다.

학문 문법에서 연구된 성과가 교육 문법에 적극적으로 반영되어 그 결과로 정립된 교육 문법의 체계와 용어는 학문 문법의 중요한 도구 언어(meta language)로 기능하게 된다. 이러한 학문 문법과 교육 문법의 순환적 관계는 두 문법 체계가 발전적으로 전개되는 데 중요한 역할을 한다. 현재 국어 문법 교육의 상황에서는 학문 문법과 교육 문법의 순환적 관계의 고리가 끊어져 있다고 할 수 있다. 검인정 교과서 체제에서는 다양한 문법서의 체계와 기술이 공존하며 어느 한 교과서가 표준이 될 수 없기 때문에 교육 문법의 준거 틀은 2002년도 문법 교과서로 고정될 수밖에 없다. 현재의 체

제에서는 2002년도 문법 교과서에 구현된 학교 문법의 개정이 실현되기 어렵다. 그러나 검인정 교과서 체제가 가지는 많은 장점이 있으므로 검인정을 국정 체제로 되돌릴 것이 아니라 학문 문법과 교육 문법 사이를 매개할 새로운 문법의 체계를 개발함으로써 이러한 문제를 해결할 수 있다.

한국어 교육 분야에서 한국어 문법에 대한 논의는 학교 문법과의 비교 분석을 통하여 이루어지는 경우가 대부분이다. 성광수(1988: 3)에서는 모국어와 외국어로서의 한국어 문법 내용이 같아야 함을 전제로 하여 그 내용에 대한 설명의 정도가 달라질 뿐이라고 한 반면, 백봉자(2001)에서는 학교 문법이 외국인을 위한 한국어 문법으로서는 적절하지 못하다고 하면서 새로운 체계의 한국어 문법이 정립되어야 함을 주장하였다.

2000년대의 표준 국어 문법에 대한 논의는 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법의 관계를 어떻게 보는가에 따라 다양한 주장이 개진되었다. 한국어 교육 문법의 체계와 용어 등을 국어 교육 문법, 소위 학교 문법과 동일하게 보아야 한다는 논의가 있는가 하면 한국어 교육 문법이 학교 문법과는 별개의 문법 체계와 용어를 사용하여야 한다는 주장도 다수 있다. 한국어 교육 문법 연구자들은 주로 국어 교육 문법, 즉 학교 문법과의 대비를 통하여 논의를 전개하였는데 이에서 더 나아가 김제열(2001), 서정수(2002), 한송화(2006) 등에서는 기존의 형식 문법에서 벗어나 의미와 기능을 중심으로 한 새로운 한국어 교육 문법의 체계가 정립되고 기술되어야 한다고 하였다.

2000년부터 국립국어원 주도로 진행된 한국어 교육용 표준 국어 문법 개발은 국립국어원(2005ㄱ,ㄴ)으로 결실을 맺었다. 국립국어원(2005ㄱ)의 앞부분에서 국어 교육 문법인 학교 문법과 한국어 교육용 문법의 차이에 대하여 비교적 상세하게 설명해 놓았다. 국립국어원(2005ㄱ)은 체계 구성에서 문장 단위를 먼저 제시하여 국어 교육 문법(학교 문법)과 확연히 다른 모습을 보인다. 그러나 문법의 구체적인 내용 기술에서는 '이다'의 처리를 제외하고는 보어의 개념과 범위, 내포절의 하위 유형 설정 등에서 학교 문법이 가지는 한계를 극복하지 못한 채 그 체계와 내용을 거의 그대로 수용했다고 할 수 있다.

학문 문법이나 교육 문법뿐 아니라 언중들의 언어생활에 중요한 영향을 미치는 출판계와 언론계 등에서도 참조 문법으로 삼을 만한 국어 문법의 체계 정립이 필요한 시점이다. 현대사회에서 출판계와 언론계는 언어를 생산하고 유통시키는 중요한 매개의 역할을 담당하고 있다. 이러한 측면에서 이들의 국어 문법에 대한 수요 또한 고려의 대상이 되어야 한다. 그동안 출판계와 언론계에서는 규범 문법과 더불어 사전, 특히 국어원에서 발간한 『표준국어대사전』을 매우 주요한 참조 기준으로 삼아 왔는데 규범 문법과 『표준국어대사전』의 기술이 불일치하는 부분이 있어서 혼란이 가중되는 실정이다.

이러한 여러 가지 상황을 인식했을 때, 국어학과 국어 교육, 한국어 교육계의 그간의 연구 성과를 바탕으로 하며 학계, 교육계는 물론이고 일반 언중들의 언어생활에 지침이 될 수 있는 범용적이고도 표준적인 국어 문법의 개발이 절실하다고 하겠다.

1.2.2. 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구의 필요성

표준 국어 문법은 국어 연구, 국어 교육, 외국어로서의 한국어 교육과 일반 언중들의 언어생활에 기반이 되는 것으로 그 개발을 위해서는 먼저 표준 국어 문법의 개념과 성격, 기술 방향 등을 설정해야 할 것이다. 이는 표준 국어 문법 개발을 위한 기반을 마련하는 것이므로 면밀한 기초 연구를 필요로 한다. 따라서 기초 연구 단계에서는 기존 연구 결과물이나 문법 교과서의 체계 및 내용을 비교 분석하여 이를 자료화하는 작업이 이루어져야 할 것이다. 이러한 작업을 바탕으로 그간의 문법 체계들을 검토하고 표준 국어 문법 기술을 위해 해결해야 할 여러 쟁점을 도출하고, 표준 국어 문법의 문법 지식을 설정하고 기술 모형을 개발할 수 있을 것이다.

표준 국어 문법의 개발을 위해서는 국어 교육학계, 한국어 교육학계, 국어학계뿐 아니라 언론 출판계에 종사하는 전문가들에 대한 요구 조사가 이루어져야 하고 이에 대한 세밀한 분석이 필요하다. 이러한 요구 조사 결과는 향후 표준 국어 문법 개발의 방향성을 잡아 나가는 데 매우 중요한 자료로 사용될 수 있을 것이다.

표준 국어 문법이 개발된 후 그 결과물이 적극적으로 활용되기 위해서는 요구 조사뿐 아니라 학술대회나 워크숍, 자문회의 등 다양한 형태의 학술 활동을 통하여 심도 있는 논의가 필요하다. 대규모 학술대회에서의 발표와 토론을 통한 학계의 의견 수렴과 워크숍과 자문회의에서 도출된 문법 분야의 최고 전문가들의 깊이 있는 자문은 표준 국어 문법 개발의 기본적인 성격을 규정하는 데 매우 중요한 근거가 될 수 있을 것이다. 학술대회, 워크숍, 자문회의 등의 학술 활동은 표준 국어 문법 개발의 방향을 설정하는 데 많은 도움을 줄 뿐 아니라 연구 성과의 활용과 확산에도 긍정적으로 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구의 범위

선행 연구 분석 및 데이터베이스 구축

- 문법 표준화 관련 선행 연구 분석
- 표준 국어 문법 개발을 위한 분석 대상 문법서 선정 및 수집
- 분석 대상 문법서를 대상으로 문법 지식의 상세범주화, 체계 · 용어 · 내용 비교 분석 데이터베이스 구축

국어 문법 표준화 방향 제시

- 표준 국어 문법의 개념 확립
- 표준 국어 문법의 성격과 기술 원칙 제시
- 5개년 기준 표준 국어 문법 개발 사업의 단계별 이행안 설계

국어 문법 지식 범주 설정 및 쟁점 도출

- 표준 국어 문법에 포함될 문법 지식 선정 및 상세 범주화
- 표준 국어 문법 기술과 관련한 거시적 쟁점 도출
- 표준 국어 문법의 각 하위 범주, 즉 음운론, 형태론, 통사론, 담화론 별 미시적 쟁점 도출

국어 문법 지식의 위계화 및 난이도 분석

- 표준 국어 문법의 기술 내용으로 선정된 문법 지식을 대상으로 하여 위계화 및 난이도 분석

표준 국어 문법 모형 개발

- 표준 국어 문법을 위한 기술 체계 제안
- 표준 국어 문법 모형 기술 예시

<그림 1-1> 연구의 범위

3. 연구의 전제 조건 및 특징

○ 국어 문법 표준화와 관련된 학술 논문 및 각종 연구 과제들의 성과들을 바탕으로 하여 연구의 방향과 범위를 설정한다.

○ 기존 연구 결과물의 비교 분석을 통해 국어 문법 표준화와 관련된 쟁점과 국어 문법 지식 설정의 쟁점을 도출한다.

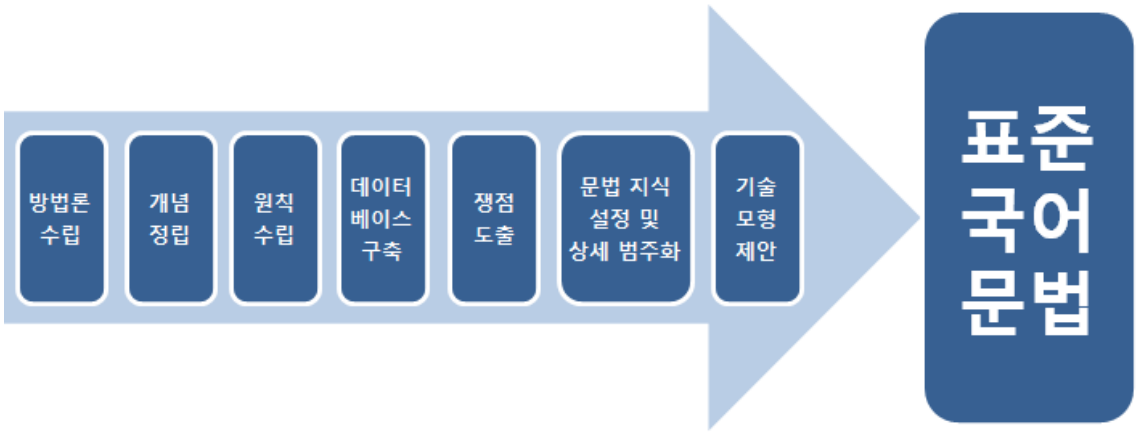
○ 본 과업은 국가적 차원에서의 문법 표준화 작업의 기반 작업으로서 학계, 교육계, 일반 언중들의 다양한 의견이 수렴되어야 한다. 따라서 요구 조사를 통하여 다양한 분야의 전문가들의 견해를 폭넓게 수집하여 분석하고 자문회의, 워크숍 등에서 전문가들의 심도 있는 자문을 구함으로써 문법 표준화의 합리적 기준을 정한다.

○ 본 과제에서 제시하는 국어 문법 표준화 기준과 국어 문법 표준화 방안은 다양한 의견 수렴을 통해 단계적으로 보완되고 수정될 필요가 있다. 국가적 차원에서의 문법 표준화 작업은 매우 신중하게 진행될 필요가 있기 때문에 기초 연구 결과 단계에서 제시된 표준화 기준과 방법은 향후 사업이 진행되면서 더 세밀하게 다듬어질 것이다.

4. 연구 수행 전략 및 과정

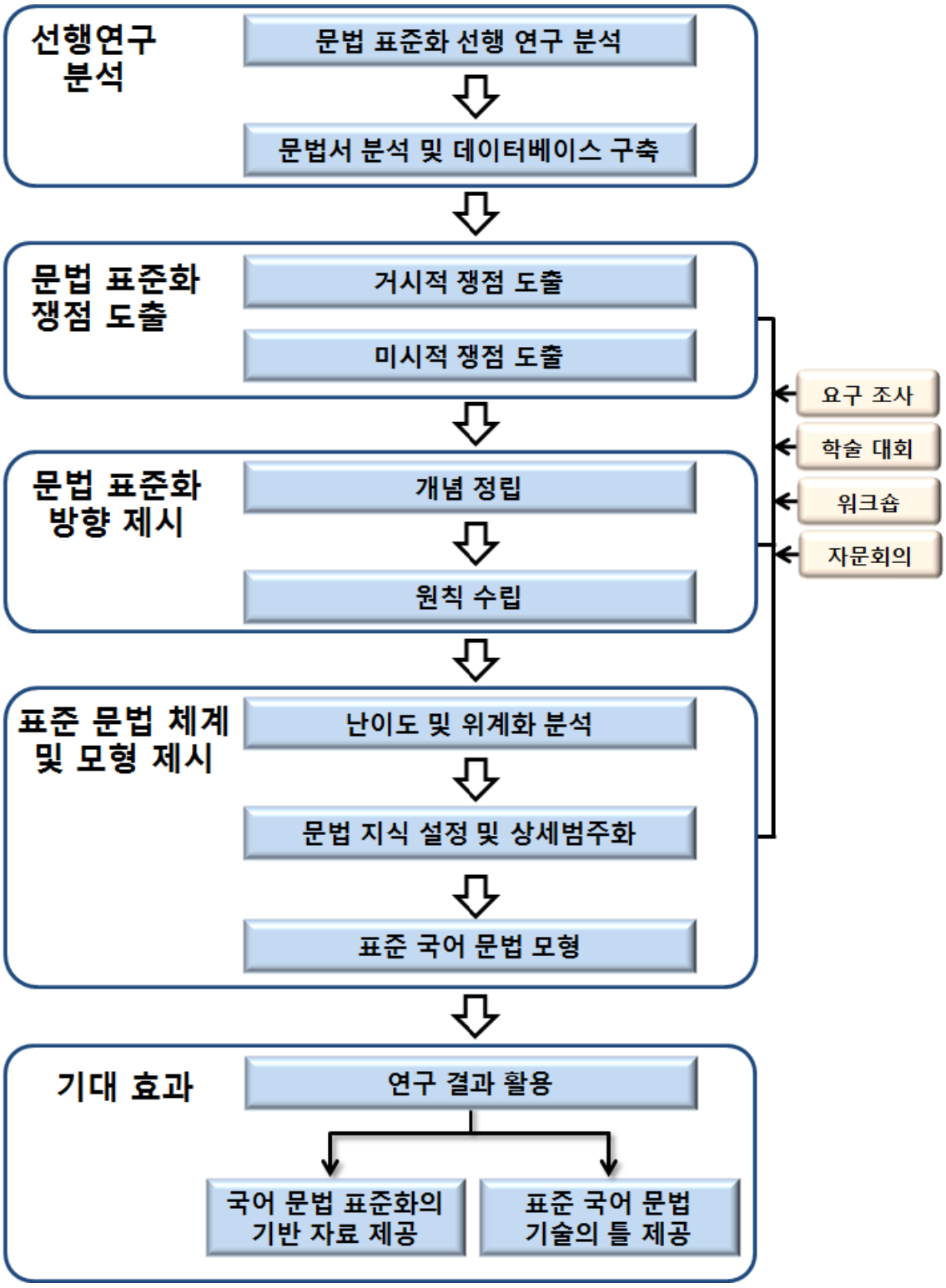
4.1. 연구 수행 전략

본 연구는 표준 국어 문법을 개발하는 기초 단계의 연구로 표준 국어 문법의 개념과 원칙을 수립하고 향후 5개년의 표준 국어 문법 개발 연구를 위한 데이터베이스를 구축하고 기술의 틀을 제안하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 '표준 국어 문법 기초 연구'는 우선 연구 방법론을 확립하고, 이에 따라 기초 연구를 수행한다. 연구를 수행하면 그 단계에 따라 표준 국어 문법의 개념과 원칙 수립, 문법서 분석 데이터베이스 구축, 쟁점 도출, 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 설정 및 상세범주화, 기술 체계 개발과 그에 따른 기술 모형 등의 기초 연구의 성과물을 얻을 수 있다. 그 전략과 구체적인 과정을 그림으로 나타낸 것이 <그림 1-2>, <그림 1-3>이다.



<그림 1-2> 연구 수행 전략

4.2. 연구 수행 과정



<그림 1-3> 연구 수행 과정

Ⅱ. 연구 추진 방법 및 내용

1. 표준 국어 문법 개발 기초 연구 추진 방법

○ 문법 표준화 관련 선행 연구 분석

본 연구에서는 문법 표준화의 방향과 기준을 확인하기 위해 문법 표준화에 대한 기존의 선행 연구를 분석하였다. 문법 표준화 기준 및 문법 표준화 방법론에 대한 선행 연구와 사례를 폭넓게 조사하고 비판적으로 검토하여 문법 표준화에 대한 현황을 파악한 후 그 결과를 문법 표준화의 기준을 정립하는 데 참고가 되도록 하였다.

○ 문법서 및 문법 교과서의 체계, 용어, 기술 내용 비교 분석

본 연구에서는 표준 국어 문법 기술을 위한 문법 표준화의 거시적, 미시적 쟁점을 도출하고, 이를 토대로 국어 문법 지식을 설정하고 하위범주화하기 위해 기존 문법서와 문법 교과서의 체계, 용어, 내용을 비교 분석하였다. 비교 분석한 내용은 1차년도의 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구로, 이후 진행될 4개년 연구의 참조 자료로 사용할 수 있도록 비교 분석의 결과를 데이터베이스화하였다.

○ 표준 문법 개발을 위한 요구 조사

표준 국어 문법은 학문 문법, 교육 문법, 생활 문법을 아우르는 일종의 범용 문법의 성격을 지니는 것으로 다양한 분야의 전문가와 언중들의 요구를 수렴하여 표준적 관점을 제시할 수 있어야 한다. 기존 문법 체계의 설계가 학계, 교육계에서 각각 이루어졌다면 표준 국어 문법은 학계와 교육계, 그리고 출판이나 언론계와 같은 국어를 많이 사용하는 특정 전문가 집단이나 일반 언중들의 요구를 수용할 수 있어야 하는 것이다. 그동안 국어 문법 체계에는 주로 학계의 관점이 많이 반영된 편이므로 요구 조사는 그 외 언어 사용자의 관점을 반영할 필요가 있다. 따라서 출판이나 언론계와 같이 국어를 많이 사용하는 전문가 집단이나 학교 현장에 있는 국어 교사나 외국인을 대상으로 한국어를 가르치는 현장에 있는 교사들이 느끼고 있는 표준 국어 문법의 필요성에 대해 알아보고, 이들이 원하는 표준 국어 문법 기술의 방향에 대해 요구 조사를 하였다. 표준 국어 문법 개발을 위한 요구 조사의 결과는 국어 문법 표준화의 방향 설정과 쟁점 발굴, 단계별 이행안 설계 등에 반영하였다.

○ 학술 행사 및 자문 연구

국가적 차원의 문법 표준화 작업은 그 결과물이 학계나 교육계, 일반 언중들의 언어생활에 미치는 영향이 매우 크기 때문에 신중하게 진행될 필요가 있다. 특히 기초 연구 단계에서는 표준 국어 문법의 개념 및 성격 규정, 기술 방향 설정 등 표준 국어 문법 설계의 큰 기초를 마련하는 시기이므로 학계의 다양한 의견을 듣고 토론하는 과

정을 통하여 연구의 객관성을 확보할 필요가 있다. 이에 자문회의, 학술대회, 워크숍 등을 통해서 진행되고 있는 주요 연구 내용을 소개하고 자문을 구하거나 토론하는 과정을 거쳤으며, 이러한 과정을 통해 연구 결과물의 질을 높이고 객관성을 확보하도록 하였다.

2. 문법 표준화 관련 선행 연구 분석

○ 문법 표준화에 대한 선행 연구 조사

문법 표준화에 대한 연구는 그 논의의 특성상 주로 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법과 관련하여 논의되어 왔다. 문법 표준화의 선행 연구에 대해서 소개하면 다음과 같다.

임홍빈(2000: 19-20)에서는 '표준 문법'의 용례를 찾기 힘들다고 하면서 드물게 나타나는 몇 개의 예에서 '당위의 문법, 명령의 문법' 정도의 문맥을 읽어 내었다. 그러면서도 '표준 문법'은 모범으로 따를 만한 문법이라는 의미를 가지므로 옳고 그름의 의미를 강하게 가지지 않고 상대적으로 모범이 되는 문법이라는 의미를 띠며 공적인 강제력을 가지는 문법으로 보기는 어렵다고 하여 학교 문법이나 규범 문법과 구분하려 하였다. 일반적으로 '표준 문법'이라는 용어는 여러 논의에서 한국어 교육용 문법을 가리킬 때 사용되었다.

권재일(2000)에서 '표준 문법'은 내용이나 술어에 있어서 체계적이고 일관된, 그리고 규범적인 "외국인의 한국어 교육을 위한 표준 문법"으로 정의하였다. 이는 당시 국립국어연구원의 '표준 문법' 개발 계획과 맞물려 있었던 것으로 보인다. 이러한 시각은 이후 여러 논의에서 드러난다. 방성원(2002)는 한국어 교육용 문법 용어의 표준화에 대하여 논의하였으며 이병규(2008ㄱ), 이선웅(2010) 등은 모두 '표준 문법=외국어로서의 한국어 교육 문법'을 전제하고 있다.

고인경(2008)은 학교 문법과 한국어 교육 문법이 모두 '한국어'를 대상으로 한다는 점에 주목하여 두 교육 문법을 아우르는 표준 문법의 개발에 대한 필요성을 제기하고, 학교 문법과 한국어 교육 문법의 외적·내적 특징 및 차이를 비교하고 검토하여 표준화의 과제 속에서 학교 문법과 한국어 교육 문법이 함께 나아가야 할 방향을 제시하는 것을 목적으로 하였다. 또한 학교 문법과 한국어 교육 문법이 대상과 목표가 다르다는 차이가 인정되기는 하지만, 두 문법 모두 '한국어'를 교육적 관점에서 기술하는 '교육 문법'이라는 사실에 주목해야 함을 강조하였다. 따라서 표준 문법은 학교 문법과 한국어 교육 문법을 모두 포괄하는 동시에 각 문법의 차별성을 고려하여 각각의 내용 요소를 선정하고 배치하도록 해야 한다고 하였다.

민현식(2005)에서는 한국어 문법 교육의 유용론과 무용론을 살펴보고 문법 교육의 근거를 살피고 있다. 문법 교육이 지식 자체로서, 언어 능력 발달 지원 측면에서도 중요함을 밝히고 서구 외국어 교육계에서 문법 교육의 중요성을 새롭게 인식하고 있음을 지적하였다. 문법 교육의 표준화는 용어나 범주 항목의 선정 측면에서의 방향을

모색하고, 서구의 동향을 우리 실정에 맞게 바르게 수용하여 문법 교육이 국어 능력 향상에 기여할 수 있도록 문법 교육 방법 개발에 연구자와 교육자의 책임이 있음을 피력하였다.

민현식(2009)에서는 단어 능력과 표기 능력의 부실함을 지적하였다. 이러한 국어 능력의 문제점을 문법 교육의 문제로 보고, 문법 교육, 특히 규범 교육이 부실한 원인을 진단하였다. 국어 능력은 규범 지식을 비롯하여 국어과의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역에서의 기능적 지식이나 문학, 문법의 구조적 지식이 뒷받침되어야 하며, 국어 내용 지식을 국어 사용자가 자신의 국어 담화 텍스트의 내용 속에서 전개할 수 있는가가 국어 능력 평가의 중요한 요인임을 주장하였다.

방성원(2002)에서는 한국어 교육용 문법 용어의 특성을 제시하고, 기존 한국어 교재와 문법서에 나타난 문법 용어의 문제점을 학교 문법과 비교하였다. 또 한국어 교육용 문법 용어를 사용하는 기준과 실례를 제시하여 문법 용어의 표준화에 기여하고 있다.

임칠성(2010)에서는 '표준 문법'을 일종의 참조 문법(reference grammar)을 가리키는 것이라 하면서 언어 현상의 적절성을 판단하는 기준이나 언어 사용의 적절성을 판단하는 기준을 제공하는 문법이라고 보았다. 대부분의 선행 연구에서 표준 문법을 한국어 교육 문법으로 보았던 것에 반하여 임칠성(2010)에서는 표준 문법이 자국어로서의 교육 문법과 외국어로서의 한국어 교육 문법의 바탕이 되어야 한다고 하였다.

심영택(2004)에서는 참조 문법이란 문법 교육을 설계할 때 토대로 삼을 수 있는 문법이라 하고 이를 순수(pure) 문법과 반실재(semi-reality) 문법, 실생활(real-life) 문법으로 구분한다. 순수 문법은 국어학자들이 생성한 지식으로 구조화되고 체계화된 문법이며 반실재 문법은 교육적인 담론 공간에서 문법교육학자들이 생성한 지식으로 단계화되고 위계화된 문법이며 실생활 문법은 실제 삶의 영역에서 일반인들이 생성한 지식으로 암묵적으로 조건화된 문법이라고 한다. 우형식(2010: 244)의 참조 문법은 구체적으로 학문 문법과 규범 문법, 학교 문법 등이 포함되며 그중 학문 문법이 주요한 참조 대상이 될 수 있을 것으로 보았다. 심영택(2004), 우형식(2010)에서 주요한 참조 문법으로 상정한 학문 문법은 문법학자에 따라 문법 체계나 용어가 다르기 때문에 참조 문법이 되기 어려운 측면을 가지고 있다. 규범 문법이나 학교 문법은 단일한 체계와 용어를 가지고 있기 때문에 참조 문법으로서의 조건을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 교육 문법은 목표 언어의 원어민 화자의 지식 체계 속에 존재하는 규칙들을 교육적 목적과 관점에서 기술한 것이다. 교육 문법은 언어에 내재된 규칙 그 자체보다 규칙들이 실제로 어떻게 사용되는지를 기술하는 데 주목하기 때문에 원리나 규칙보다는 용법(usage)에 초점을 둔다고 할 수 있다. 교육 문법이 가지는 이러한 특성으로 인하여 학교 문법은 참조 문법으로서의 기능이 제한적이다.

2000년에 국립국어연구원(현 국립국어원)에서 한국어 교육에 적용할 표준 문법 개발에 나서면서 한국어 교육 문법의 표준화에 대한 논의가 본격적으로 시작되었다. 이관규(2001)은 2000년도에 국립국어원 주도로 시작된 외국인을 위한 한국어 표준 문법

의 필요성과 개발 방향, 범위 등에 대하여 상세하게 기술하고 있는데 전반적인 원칙은 현행 학교 문법의 체제나 기술, 용어 등을 수정하지 않는 것이었다. 국립국어원(2005ㄱ, ㄴ)은 국립국어연구원에서 2000년부터 연구한 그 결과물로서 '이다'의 범주나 보어에 관한 기술 등 몇 가지를 제외하면 기존의 학교 문법의 체계를 따르고 있다.

○ 문법 표준화에 대한 해외 사례 조사

국가에서 국민들의 언어생활과 언어 교육에 표준이 되는 문법서를 발간한 해외 사례 중 스페인의 경우가 국가 차원에서 표준 문법을 개발하여 보급하는 대표적 사례라고 할 수 있다. 스페인어 사용 인구 증가와 국외 이동 사례 증가로 인해 변이형이 증가하였고 이에 따라 국가 기관인 한림원을 중심으로 표준 문법서를 개발하였다. 이를 참고했을 때, 한국어의 경우도 그 사용 인구가 점점 증가하고 사용되는 영역도 확장되고 있으므로 표준 문법 정비와 개발이 필요한 때가 왔다고 할 수 있다. 문법 표준화에 대한 해외 사례를 소개하면 다음과 같다.

하광호(2002)는 자국민에 대한 미국의 영어 교육에 대해 그 목표와 과정을 보이고 학년별 현황을 제시함으로써 미국의 영어 교육이 어떻게 이루어지고 있는지, 이를 통해 우리나라의 국어 교육은 어떠해야 하는지 그 청사진을 제시하고 있다. 하광호(2002)에서 지적한 대로 미국의 경우에는 교육 과정과 내용이 각 주마다 달리 이루어지고 있기 때문에 한국과는 차이를 보이기는 하지만 하광호(2002)에서 중요하게 언급하고 있는 것은 그러한 차이에도 불구하고 미국의 영어 교육은 미국 내 모든 주들의 영어 교육의 근간이 되는 핵심이 존재한다는 것이다. 하광호(2002)에서는 이 핵심을 초·중등학교 교사 양성을 위해 만든 미국 대학들의 교육 과정, 미국 국내에 있는 '전국 영어 교수·교사 협회', 국제기구인 '국제 읽기 협회(International Reading Association)' 등에서 초안하여 내놓은 영어 교육 과정에서 찾을 수 있다고 하였다. 미국 50개 주의 교육 과정의 모체가 바로 여기에 있으며 다만 실천 방법에서 각 주의 특색들이 나타날 따름이라는 것이다. 만약 핵심 교육 과정이 없이 모든 주에서 다른 교육을 행한다면 교육이 크게 흔들릴 것이다. 또한 하광호(2002)에서는 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기'에 걸친 전반적 언어 능력의 수준이 사회적 성공 여부를 결정하는 요인임을 강조하며 미국에서는 영어 교사뿐 아니라 다른 과목 교사들도 학생들의 언어 사용 능력 향상에 공동 책임을 지고 협동한다는 점을 들어 한국의 국어 교육에서도 이를 본받아야 한다고 지적하였다.

한선혜(2002)는 프랑스인들이 자국어 보호와 발전을 위해 어떠한 노력을 하는지를 법률 및 제도적 측면, 실제 교육적 측면, 민간 영역의 측면으로 나누어 자세히 살펴보고 있는 논문으로서 국어 교육이 프랑스에서 얼마나 중요한 위치를 차지하고 있는지를 잘 보여 주고 있다.

근대 국가의 성립 이후 프랑스의 문화 예술 정책 일반은 강력한 '중앙 집권적' 노선에 의해 특징지어지는데, 이 노선은 절대 왕정에서 비롯되어 국가가 주도적 입장에서

문화 예술을 지원하고 조직하는 형식을 말한다. 프랑스의 언어 정책에서도 이러한 '중앙 집권적' 노선은 그 중심을 차지한다. 모든 공문서에서 프랑스어의 사용을 의무화한 1539년의 「빌레르 코트레칙령(Ordonnance Villers-Cotterêts)」에서, 1635년의 아카데미 프랑세즈(Académie Française)의 창립, 공문서에서 프랑스어의 사용을 다시 한 번 의무화한 공화국 2년 열월(Thermidor) 2일(1794년 7월 2일)의 법령을 거쳐, 1994년의 「투봉 법(la loi Toubon)」에 이르기까지 프랑스어의 옹호와 선양을 위한 노력은 여러 법률과 제도를 통해 구체화된다.

다른 한편, 19세기 후반 쥘 페리(Jules Ferry)에 의해 보통, 평등, 의무 교육이라는 원칙이 확립된 이후, 자국어 능력 배양을 위한 노력은 다른 모든 근대 국가들과 마찬가지로 학교 교육에 집중된다. 즉, 프랑스에서 자국어의 옹호와 선양을 위한 노력은 법률 및 이를 실행하는 정부 기관이 담당하고 있고, 실제 국민들의 자국어 능력 배양을 위한 노력은 학교 교육이 담당하고 있다고 할 수 있다.

그런데, 이러한 '중앙 집권적' 노력 이외에도 그 중요성이 무시될 수 없는 것이 민간 영역에서의 노력이다. 한선혜(2002)에서는 그 예로 텔레비전을 통해 방송되는 두 가지 프랑스어 퀴즈 프로그램을 소개하고 있다. 하나는 「숫자와 글자(Des Chiffres et des Lettres)」라는 프로그램으로서 '숫자'에 해당하는 부분에서는 계산 능력을 테스트하고 '글자'에 해당하는 부분에서는 어휘와 철자법 능력을 테스트한다. 프랑스에서 매우 오랜 역사를 가진 이 프로그램은 언어 놀이가 주는 재미만으로도 방송이 이루어질 수 있음을, 또 그만큼 프랑스인들의 자국어 사랑이 얼마나 큰지를 알 수 있는 프로그램이라고 할 수 있다. 또 다른 프로그램으로 한선혜(2002)에서는 「황금 사전(Les Dicos d'or)」를 소개하고 있다. 이 프로그램은 정규 텔레비전 프로그램은 아니지만 매년 열리는 전국 철자법 대회를 중계 방송하는 프로그램으로서 단순히 말해서 '받아쓰기' 대회를 방송을 통해 중계하는 것이라고 할 수 있다. 어휘력뿐만 아니라, 문법, 발음 등 언어의 여러 영역의 지식을 총괄적으로 묻는 받아쓰기는 전통적으로 프랑스어 교육에서 매우 중요한 위치를 차지하는데 학생들에게 있어 받아쓰기는 매우 큰 부담으로 받아들여져 왔다. 이러한 이유에서 재미를 더한 프로그램을 기획하게 되었으며 이 프로그램은 프랑스 내에서 큰 성공을 거두었다. 이 두 프로그램을 통해, 교육에 있어 재미와 유희가 얼마나 중요하고, 프랑스인들이 어떻게 언어 교육을 민간 영역에 녹여 내는지를 잘 알 수 있다.

한선혜(2002)에서는 프랑스에서의 자국어 보호와 발전을 위한 노력들을 소개하면서 정부 차원에서의 철저한 법적·제도적 정비, 민간 영역의 자발적이고 창의적인 노력과 이에 대한 정부의 적절한 지원의 결합, 언어가 가진 유희성을 최대한 활용함으로써 교육과 재미를 밀접하게 연결시키는 일이야말로 국민들의 국어 능력을 고양하는 열쇠가 될 것이라는 점을 강조하였다.

민광준(2002)에서는 일본 정부와 각급 학교 및 매스컴과 각종 민간단체 등이 기울이고 있는 일본인들의 자국어 능력 향상을 위한 다양한 노력을 소개하고 있다. 먼저 일본에서는 국어와 관련된 정책을 국가 기관을 통해서 관리하고 있으며 국책 연구 기

관인 ‘국립국어연구소’에서는 주로 일본어와 일본인의 언어생활에 관한 조사와 연구, 일본어와 외국어의 대조 연구, 외국인을 위한 일본어 교육에 관한 조사와 연구 및 일본어 교사의 연수 등을 수행하고, 그 결과를 보고서, 단행본, 사전 및 각종 데이터베이스의 형태로 간행하여 일반에 공개하고 있다. 또한 일본에서는 공무원 채용 시험에서 국어 능력을 요구하고 있으며, 국어 능력은 초등학교·중학교·고등학교의 국어 교육을 통해서 꾸준히 신장될 수 있도록 체계화되어 있다. 이러한 지속적인 교육의 결과, 일본인들의 자국어에 대한 관심도는 꽤 높은 편이며, 국어 관련 각종 시험 및 경시대회도 계속적으로 시행하여 그 관심을 계속 유지할 수 있도록 조장한다. 특히 언론사와 각종 사회단체에서 국어 관련 경시 대회를 주관하는 경우가 많아 매스컴에서도 국어에 많은 관심을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 민광준(2002)에서는 이러한 일본의 노력들을 소개하면서 우리 역시 국어의 발전을 이루고 한국인들의 언어생활을 윤택하게 하기 위해서는 여러 방면에서의 노력이 절실하게 필요하다는 점을 피력하였다.

3. 문법서 분석 및 데이터베이스 구축

3.1. 표준 국어 문법 개발을 위한 분석 대상 문법서 선정

본 연구에서는 표준 국어 문법 개발을 위하여 현재까지 발간된 주요 국어 문법서들을 분석하는 작업을 하였다. 분석 대상으로 삼을 국어 문법서는 최대한 다음의 원칙에 따라 선정하였다.

○ 국어 문법 체계 기술

표준 국어 문법은 표준이 되는 국어 문법의 체계를 설계하는 것이므로 되도록 전체적인 국어 문법의 체계를 세우고 내용을 기술한 문법서들을 분석 대상으로 선정하였다. 다만 음운론의 경우 용어의 사용이 쟁점이 되는 경우가 있어 국어 문법 체계를 기술한 것은 아니나 예외적으로 언어학 개론류도 분석 대상에 포함하여 분석하였다.

○ 기술 관점의 다양성

표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구에서는 문법 기술에 있어서 서로 다른 여러 관점을 확인하고 조율하여 가장 바람직한 표준화 방향을 확인하기 위해 최대한 다양한 관점을 가진 문법서를 분석 대상으로 선정하였다.

○ 사용자별 문법 반영

표준 국어 문법은 다양한 사용자별 문법의 근간이 되는 문법을 지향한다. 따라서

최대한 다양한 사용자의 요구에 따른 문법 체계를 망라하는 방향으로 분석 대상을 선정하였다. 학문적 목적을 가지고 기술된 문법서뿐만 아니라 내국인을 위한 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법 체계를 기술한 문법서도 포함하였다. 국어 교육 문법 체계를 반영하기 위해 본 연구에서 선정한 분석 대상은 2002년 국정 문법 교과서와 최근 3개년 간 간행된 검인정 문법 관련 교과서 4종과 이들 교과서의 교사용 지도서, 그리고 학교 문법론을 표방한 문법서인 이관규(2002), 임지룡 외(2005), 임지룡 외(2010)이다. 한국어 교육용 문법서로는 외국인을 위한 한국어 문법의 체계를 세우고 기술한 국립국어원(2005ㄱ, ㄴ)을 선정하여 분석의 대상으로 삼았다.

○ 간행 연대에 대한 고려

문법 연구 분야에서 계속적으로 새로운 이론과 연구 성과가 나오면서 이러한 연구 성과는 문법서 기술에 영향을 미치게 된다. 따라서 문법서 기술도 간행 연대에 따라서 그 양상이 변화될 수 있는데, 이에 표준 국어 문법 기술을 위한 분석 대상으로 최대한 여러 시기에 기술된 문법서를 선정하려고 하였다. 다만 전 시기의 모든 문법서를 참고 자료로 할 수는 없으므로 1985년 학교 문법 통일 이후부터 현재까지 출간된 문법서들을 위주로 선정하였고, 1985년 이전의 문법서는 대표성이 있는 것이나 기술 관점의 다양성을 보이는 문법서만을 분석 대상으로 선정하였다. 준종합적 체계의 최현배(1937/1971), 종합적 체계의 주시경(1910), 분석적 체계의 정열모(1946) 등은 각각 특정 관점의 문법 체계를 세운 대표적인 연구이므로 분석 대상으로 선정하였으며 이희승(1949), 허웅(1983)은 기술 관점의 다양성이라는 측면에서 분석 대상으로 선정하였다.

본 '표준 국어 문법 개발 기초 연구'에서 선정한 각 영역별 분석 대상 자료는 아래와 같다.

○ 음운론(총 21권)

저자명	출판 연도	제목	출판사
강범모	2010	언어(개정3판)	한국문화사
김진우	2007	언어	탑출판사
이석주·이주행	2007	한국어학 개론(신정판)	보고사
이익섭	2011	국어학 개설(3판)	학연사
최전승	2008	국어학의 이해	태학사
국립국어원	2005ㄱ	외국인을 위한 한국어 문법 1- 체계편	국립국어원
김광해 외	1999	국어지식탐구	박이정
허웅	1983	국어학	샘문화사
강옥미	2011	한국어 음운론	태학사

김무림·김옥영	2009	국어음운론	새문사
김성규·정승철	2013	소리와 발음	한국방송통신대학교출판부
배주채	2011	국어음운론 개설(개정판)	신구문화사
신지영	2011	한국어의 말소리	지식과교양
이병근·최명옥	1997	국어음운론	한국방송대학교출판부
이진호	2005	국어 음운론 강의	삼경문화사
최명옥	2008	국어 음운론(2판)	태학사
서울대 국어교육연구소	2002	고등학교 문법	교육인적자원부
이남호 외	2012	고등학교 독서와 문법	비상교육
이삼형 외	2012	고등학교 독서와 문법	지학사
박영목 외	2012	고등학교 독서와 문법	천재
윤여탁 외	2012	고등학교 독서와 문법	미래엔

<표 2-1> 표준 국어 문법 개발을 위한 음운론 기초 자료

음운론은 음성학과 긴밀한 관련이 있으므로 이호영(1996), 신지영(2011)과 같이 음성학 교재 및 음성학을 기반으로 작성된 음운론 교재를 포함시켰다. 또 음운론에서 표준 문법을 구성하는 데 있어서는 현실 발음에 대한 처리가 중요한 문제가 되기 때문에, 일반적인 음운론 교재와 그 내용이나 구성이 동질적이지는 않으나 한국어의 발음에 대하여 다루고 있는 이진호(2012), 배주채(2013)을 분석 대상에 포함하였다.

○ 형태론·통사론(총 22권)

저자명	출판 연도	제목	출판사명
신지영 외	2012	한국어학의 이해	지식과교양
국립국어원	2005ㄱ	외국인을 위한 한국어 문법 1- 체계편	국립국어원
김광해 외	1999	국어지식탐구	박이정
이관규	2002	학교문법론(개정판)	월인
임지룡 외	2005	학교문법과 문법교육	박이정
최현배	1937/ 1971	우리말본	정음사
허웅	1983	국어학	샘문화사
고영근·구본관	2008	우리말 문법론	집문당
남기심·고영근	1985/ 2011	표준 국어 문법론(제3판)	탑출판사

민현식	1999	국어 문법 연구	역락
왕문용·민현식	1993	국어문법론의 이해	개문사
이익섭·임홍빈	1983	국어문법론	학연사
이익섭·채완	1999	국어문법론강의	학연사
임홍빈·장소원	1995	국어문법론	한국방송통신대학교출판부
이희승	1949	초등국어문법	박문출판사
주시경	1910	국어문법	박문서관
정열모	1946	신편고등문법	서울: 한글문화사
서울대 국어교육연구소	2002	고등학교 문법	교육인적자원부
이남호 외	2012	고등학교 독서와 문법	비상교육
이삼형 외	2012	고등학교 독서와 문법	지학사
박영목 외	2012	고등학교 독서와 문법	천재
윤여탁 외	2012	고등학교 독서와 문법	미래엔

<표 2-2> 표준 국어 문법 개발을 위한 형태론·통사론 기초 자료

○ 담화론(총 12권)

저자명	출판 연도	제목	출판사명
김태엽	2008	국어학 개론	역락
국립국어원	2005ㄱ	외국인을 위한 한국어 문법 1 - 체계편	국립국어원
이관규	2002	학교문법론	월인
김광해 외	1999	국어지식탐구	박이정
임지룡 외	2005	학교문법과 문법교육	박이정
정경일 외	2002	한국어의 탐구와 이해(개정판)	박이정
임지룡 외	2010	문법 교육론	역락
서울대 국어교육연구소	2002	고등학교 문법	교육인적자원부
이남호 외	2012	고등학교 독서와 문법	비상교육
이삼형 외	2012	고등학교 독서와 문법	지학사
박영목 외	2012	고등학교 독서와 문법	천재
윤여탁 외	2012	고등학교 독서와 문법	미래엔

<표 2-3> 표준 국어 문법 개발을 위한 담화론 기초 자료

간행 연도가 오래된 문법서들은 대부분 담화론을 다루고 있지 않으며, 최근에 간행된 문법서라고 해도 담화론을 다루고 있지 않은 경우가 많다. 따라서 담화론 분야의 분석 대상은 출판된 문법서 중에서 담화론의 내용을 다룬 문법서를 분석 대상으로 선정

하였다.

3.2. 문법서 분석 데이터베이스 구축

3.2.1. 문법서 분석 데이터베이스 구축의 원칙

문법서 분석 데이터베이스는 '단순성, 개방성, 정확성, 완결성'의 원칙하에 구축되었다. '단순성'은 연구자가 데이터베이스의 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 함이고, '개방성'은 데이터베이스의 수정과 확장의 용이함을 위한 것이고, '정확성'은 각 문법서의 내용을 오류 없이 정확히 반영하기 위함이고, '완결성'은 해당 분야의 연구자가 문법서의 각 내용을 일일이 확인하는 수고를 덜기 위한 것이다. 각 원칙에 대해 설명하면 아래와 같다.

○ 단순성

문법서 분석 데이터베이스는 엑셀로 만들었으므로 각 셀에 들어가는 내용이 여러 문장으로 되어 있다거나 자세한 예문까지 추가하여 내용이 복잡해지면 가독성이 떨어지고 표가 지나치게 확장되므로 최대한 한눈에 비교가 용이하도록 내용을 단순화시키는 것을 원칙으로 하였다. 특히 '품사 체계, 어미 체계' 등의 문법 항목의 체계를 비교할 때는 셀 안에 단순한 도식의 형태로 기록하였다. 셀에 기록하는 내용을 단순화시키면 가독성이 높아질 뿐만 아니라 분류의 편이성도 얻을 수 있다. 대신 데이터베이스에 기록된 내용보다 더 자세한 내용이 필요할 때는 해당 기술이 쓰여 있는 문법서의 페이지를 손쉽게 찾을 수 있도록 해당 기술이 있는 셀 옆에 쪽수를 기록하였다.

○ 개방성

문법서 분석 데이터베이스는 앞으로 표준 국어 문법 개발 연구가 진행되면서 수정, 확장될 수도 있다. 분석할 문법서가 추가되거나 항목이 수정, 확장될 수 있기 때문이다. 따라서 문법서 분석 데이터베이스는 개방성을 가지고 있어, 추후에 수정과 확장이 손쉽게 이루어지도록 구축되어야 한다. 문법서 분석 데이터베이스는 셀의 수정과 확장이 용이한 엑셀 프로그램으로 구축되었다.

○ 정확성

문법서 분석 데이터베이스는 분석의 대상이 되는 문법서의 내용을 정확히 담고 있어야 한다. 데이터베이스의 내용은 작업자가 해당 문법서의 내용을 일일이 확인하고 기록한 것이며, 최대한 문법서에 기술된 내용 그대로를 옮기는 것을 원칙으로 하였다. 다만 기술의 단순성을 위하여 문장을 줄이거나, 기술된 내용이 너무 길어서 내용 요약이 필요할 때는 작업자가 임의로 문장을 수정하기도 하였다. 문법서에 있는 내용 이외에 작업자의 견해를 덧붙일 경우에는 '비고'란에 제시하거나 @표시와 함께 기술

하는 방식을 사용하였다. 최대한 문법서의 내용을 정확하게 데이터베이스화하려고 하였지만 혹시 오류가 있을 수도 있으므로 연구자가 언제라도 해당 내용을 확인하고, 오류의 발견을 손쉽게 하기 위해 모든 기술 옆에는 반드시 쪽수를 명시하였다.

○ 완결성

문법서 분석 데이터베이스는 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구를 진행할 때 연구자가 방대한 양의 문법서를 일일이 찾아보는 편의를 덜기 위해 총 53권의 문법서의 내용을 해당 항목의 주제별로 비교한 것이다. 따라서 연구자가 데이터베이스만 확인해도 문법서의 내용을 최대한 정확하게 얻을 수 있도록 데이터베이스를 구축하는 것이 중요하다. 이에 문법서에 일반적으로 기술되는 거의 모든 주제의 기술된 내용을 담는 것을 원칙으로 하였다.

<그림 2-1> 기초 자료 분석 데이터베이스 구축의 원칙

3.2.2. 문법서 분석 데이터베이스 구축의 실제[1)]

3.2.2.1. 문법서 목차 분석

분석의 대상이 되는 문법서들은 모두 3가지 유형으로 구분된다. 형태, 통사, 음운, 담화 등의 국어학의 하위 주제들을 담고 있는 '국어학 개론'류, 음운론만 대상으로 하는 '음운론'류, 형태론과 통사론만을 기술 대상으로 삼고 있는 '형태/통사론'류이다.

1) 본 연구에서 구축한 문법서 분석 데이터베이스는 총 3개의 시트로 구성된 30개의 엑셀파일로 총 표의 개수만 90개이다. 표의 개수가 많을 뿐만 아니라 각 표의 행과 열이 많아 문법서 분석의 모든 내용을 최종보고서에 다 보일 수 없었다. 자세한 데이터베이스의 내용은 본지 첨부 CD의 [부록1]에서 확인할 수 있다.

이들 세 가지 유형의 문법서는 다루고 있는 내용과 하위범주화가 상이하므로 동일 항목 내에서 비교하기 어렵다. 따라서 하나의 엑셀 파일에 동시에 비교하지 않고 각 유형별로 파일을 만들어 비교하였다.

(1) 국어학 개론류

분석 대상 문법서 중 국어학 개론류의 문법서는 교과서 6권을 포함하여 총 19권이다. 교과서들은 형태, 통사, 음운, 담화 등의 국어학의 다양한 하위 주제들을 다루고 있으므로 분석의 편의상 국어학 개론류와 같이 분석하였다. 국어학 개론류의 문법서는 일반적으로 '총론, 음운, 형태, 통사, 담화' 등의 국어학의 하위 주제들을 담고 있는데 문법서 중에서 '담화' 분야에 대한 기술이 없는 경우도 있고, '국어사, 문자, 의미' 등의 주제가 있는 경우도 있다. 표준 국어 문법의 기술 대상이 되는 국어학의 분야는 음운, 형태, 통사, 담화이므로 이들 네 하위 주제 이외의 내용에 대한 상세한 목차 분석은 하지 않았다.

국어학 개론류 문법서의 목차 분석 파일은 '전체, 총론, 음운, 형태, 통사, 담화, 부록'의 총 7개의 시트로 구성된다. '전체' 시트에서는 문법서의 '부, 장'의 하위범주 체계를 보이고, '총론, 음운, 형태, 통사, 어휘, 의미, 담화'의 구성을 기본으로 했을 때, 무엇이 빠졌고 무엇이 더 추가되었는지, 총 몇 부, 몇 장으로 구성되어 있는지 분석하였다. 분석한 일부를 보이면 아래와 같다.

문법서	전체하위범주체계(**부**,장)			전체 비고
	체계	비고	분석	
분석기준	총론-음운-형태-통사-어휘-의미-담화		7장	
국립국어원(2005ㄱ)	한국어 문법 교육과 한국어-문장-문법요소의 기능과 의미-단어-말의 소리-담화	통사 2장. 어휘, 의미 없음.	6장(총론-음운-형태-통사2-담화)	
김광해 외(1999)	언어의 탐구-국어의 말소리-국어의 문법-국어의 의미-국어의 어휘-국어와 민족문화-국어생활의 실제	음성과 음운, 형태와 통사 각각 1장으로. 국어 특성, 국어사, 문자, 국어학사를 1장으로. 국어생활 추가, 담화 없음.	7장(총론-음성+음운-형태+통사-어휘-의미-국어특성+국어사+문자+국어학사-국어생활)	
최현배(1937/1971)	말소리갈-씨갈-월갈	총론, 어휘, 의미, 담화 없음.	3장(음운-품사+문법기능-통사)	형태와 통사가 명확히 구분되어 하위범주화되

				지 않음
임지룡 외 (2010)	**총론**(문법 교육이란)-**국어와 앎**(언어의 본질-국어의 구조)-**국어와 삶**(국어와 규범-국어와 생활)-**국어와 얼**(국어의 변천-국어의 미래)-**문법수업과 평가**(문법교수, 학습방법-문법평가)	부 있음. 음운, 형태, 통사, 의미, 담화는 '국어와 앎' 장의 하위절로 설정. 어휘 없음.	5부(총론-국어지식-국어 규범+국어생활-국어와 얼-문법수업과 평가)	문법 지식 부분이 대범주가 아님
이남호 외 (2012)	**한글과 국어생활-국어와 규범**(한글맞춤법-표준어 규정-외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법-표준화법과 국어의 표현)-**국어의 변천-국어와 앎**(담화-문장-단어-음운-의미)	부 있음. 음운, 형태, 통사, 의미, 담화는 '국어와 앎' 부의 하위 장으로 설정. 총론 없음. 국어규범 추가.	4부(국어생활-국어 규범-국어사-음운+형태(어휘)+통사+의미+담화)	문법 지식 부분이 대범주가 아님

<표 2-4> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- '체계' 시트 일부

'총론, 음운, 형태, 통사, 담화' 각 시트에서는 이들 주제가 몇 장과 몇 절로 어떻게 하위범주화되어 있는지 체계를 보이고, 장과 절의 구체적인 내용 구성이 어떠한지 분석하였다. 예를 들어 '형태' 시트의 경우 장과 절의 하위 범주 체계를 보이고, 몇 장, 몇 절로 분석되었는지, 형태론의 주요 주제인 '단어와 형태소, 품사, 조어법' 이 어떻게 하위범주화되었는지 분석하였다. 분석한 일부를 보이면 아래와 같다.

문법서	형태론 하위범주 체계(**장**,절)	장 범주 분석		절 범주 분석	
		비고	분석	비고	분석
국립국어원 (2005ㄱ)	**단어의 구조**(단어와 형태소-단어의 구성요소-단일어-복합어)-**단어의 갈래**(동사·형용사·이다-명사·대명사·수사-조사-관형사·부사-감탄사)	품사를 별도의 장으로	2장		각 4절(형태소와 단어-조어법3), 5절(품사 하위범주5)
김광해 외 (1999)	형태소와 단어(형태소-단어의 구성과 형성-단어의 갈래)	형태와 통사를 한 장으로 하위범주화. 해당되는 장 범주가 없으므로 절을 분석	1절		3절(형태소-조어법-품사)

최 현 배 (1937/1971)	**씨갈**(씨의 가름-이름씨-대이름씨-셈씨-움직씨-그림씨-잡음씨-매김씨-어찌씨-걸림씨 곧 토씨-가름씨가지-가름겹씨-씨의 바꿈)	조사와 어미로 구현되는 통사적 기능에 대한 설명도 있음.	1장		13절(품사11-조어법2)
임지룡 외 (2010)	단어(형태소와 단어의 성격-단어의 갈래-단어의 짜임새)	해당 되는 장 범주가 없으므로 절을 분석	1절	형태소와 단어를 조어법과 한 범주로 설정	3분[2](형태소와 단어+조어법-품사)
이남호 외 (2012)	단어(품사의 분류-단어의 형성)	해당되는 장 범주가 없으므로 절을 분석	1절	형태소와 단어를 조어법과 한 범주로 설정	2분(형태소와 단어+조어법-품사)

<표 2-5> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- '형태' 시트 일부

'부록' 시트에서는 문법서의 본문 기술 외의 부록 구성을 분석하였다. 부록은 참고문헌이나 색인처럼 책의 뒤에 있는 경우도 있고, '더 읽을거리'나 '연습문제'와 같이 각 장마다 있는 경우도 있다. 따라서 부록은 각 장의 앞, 중간, 뒤, 그리고 책 뒤의 4가지로 구분해서 어떤 부록이 어디에 위치해 있는지를 분석하였다. 분석한 일부를 예로 보이면 아래와 같다.

문법서	각 장마다			책의 마지막
	앞	중간	뒤	
국립국어원 (2005ㄱ)		1. '다른 나라에서는?': 다른 나라 언어와 한국어를 비교 기술 2. 본문 기술 중에 질문하고 답하는 형식으로 되어 있는 부분이 있음. 3. 도움말: 본문에서 언급하지 못한 관련된 추가 내용		1. 참고문헌 2. 용어 찾아보기 3. 질문 찾아보기(책의 본문에 질문이 있고 질문에 답을 하는 형식으로 기술된 부분이 있음)
최현배 (1937/1971)		잡이: 본문의 용어에 대한 추가 정보. 각주와 비슷함		1. 찾아내기 (색인)

2) '절'의 하위범주를 분석해야 할 경우에는 '분'을 사용하였다.

임지룡 외 (2010)			1. 관점 비교하기: 각 장의 주제에 대한 서로 다른 관점 소개 2. 탐구하기: 주제와 관련된 탐구학습 과정 예시 3. 생각해 보기: 주제에 대해 생각해 볼 거리 제시 4. 알아두기 5. 더 읽을거리	1. 찾아보기
서울대 국어교육연구소 (2002)		1. 탐구: 각 장의 주제와 관련된 문제	1. 가꾸기: 각 장의 주제와 관련된 문제 2. 단원의 마무리: 각 장의 주제와 관련된 문제	1. 부록: 국어사 2. 찾아보기 3. 자료 인용 출처 4. 사진자료 출처

<표 2-6> 국어학 개론류 문법서 목차 분석- '부록' 시트 일부

(2) 음운론류

분석 대상이 되는 문법서 중 음운론으로만 구성된 문법서는 총 8권이다. '음운론'류의 문법서 목차 분석 파일은 '총론, 음운, 부록'의 총 4개의 시트로 구성되어 있다. '음운' 부분의 하위 범주 분석은 '음운론의 단위, 음운 과정, 음운론 이론, 음운사'의 네 주제가 어떻게 하위범주화되어 있는지를 살폈다. 분석한 일부를 보이면 아래와 같다.

문법서	음운론 하위범주 체계	대범주		중범주 (음운론의 단위)		중범주 (음운 과정)		중범주 (음운론 이론)		중범주 (음운사)	
		비고	분석	비고	분석	비고	분석	비고	분석	비고	분석
이병근·최명옥 (1997)	1. 음운과 그 이음 (불연속 단위로서의 음단위의 인식-음운의 개념과 음운의 설정 방법-자음목록-모음목록-모음의 장단-반모음과 이중모음) 2. 음운자질과 음운체계 (음운자질-음운체계) 3. 음절 (음절구조와 음운연쇄-음절경계와 음운연쇄-음절구조의 압력) 4. 음운과정 (교체-탈락-삽입-축약-도치-요약) 5. 음운과정과 음운규칙 (교체규칙-탈락규칙-축약규칙-요약) 6. 음운과정과 형태음운규칙 (교체규칙-탈락규칙-삽입규칙-요약) 7.음운론의 기술방법 (자료수집-자료분석과 정리-기저형의설정-규칙의 설정-음운과정의 설명-음운론의 실제-요약)		7분(음운론의 단위3-음운과정-음운론 이론3)	1장, 2장, 3장		4장		5장, 6장, 7장(생성음운론)		해당사항 없음	
이진호 (2005)	1. 음운과 변이음(음운-변이음-마무리) 2. 음운체계 (자음체계-모음체계-운소체계-마무리) 3. 변별적 자질 (변별적 자질의 성격-주요부류자질-자음부류자질-모음분류자질-마무리) 4. 음절 (음절의 성격-음절의 내부구조-음절의 유형-음절경계-마무리) 5. 음운론적 제약 (음운론적 제약의 성격-음소에 대한 제약-음절에 대한 제약-음운론적 단어에 대한 제약-마무리) 6. 음운현상 (음운현상의 성격-대치-탈락-첨가-축약-도치-마무리) 7. 교체 (교체의 성격-교체의 유형-교체의 설명방법-마무리) 8. 기저형 (기저형 설정-추상적 기저형-기저형의 유형-마무리) 9. 음운론적 도출 (음운론적 도출의 성격-중간층위-규칙순-마무리) 10. 공시 음운론의 쟁점 (형태소 교체의 공시성-음운규칙의 생산성-화석화된 활용형-불규칙어간-음운규칙의 경쟁관계-음운규칙의 수의성-마무리)		10분(음운론의 단위5-음운 과정-음운론 이론4)	1장, 2장, 3장, 4장, 7장@7장의 지위 재고		6장		5장, 8장, 9장, 10장@5장 지위 재고		해당사항 없음	
신지영 (2011)	1. 말소리란 무엇인가? (말소리 '귀'로 듣기-말소리, 음성, 음운(음소)-이 책의 구성) 2. 말소리의 생성 (말소리의 생성에 사용되는 기관: 발음기관-말소리 생성에 사용되는 공간-말소리 생성의 과정-분류) 3. 말	국어와 무관하게 음성	10분(음운론의 단위7-음	1장,2장,3장,4장,5장,6		9장, 10장		해당사항 없음		해당사항 없음	

	소리를 적는 기호 (말소리 듣고 적기-국제음성기호-장애음성을 위한 추가 IPA기호) 4. 음운론의 기초개념 (음운(음소)와 변이음-음운설정의 기준-말소리의 음절 내 위치와 단어 내 위치-기저형, 표면형, 음운규칙-음운자질) 5. 자음 (자음목록-장애음-공명음-자음을 위한 자질) 6. 모음 (모음의 음운론적 분석-단모음-이중모음-모음을 위한 자질) 7. 한국어의 말소리 빈도 (자료-음운빈도-음절빈도-영어 음운 빈도와의 비교) 8. 한국어의 운율 (운율의 언어학적 기능-한국어의 운율구조-음절-음운단어-음운구-억양구) 9. 음운현상(1) (음절구조 제약에 의한 음운현상-말소리 연쇄제약에 의한 음운현상-수의적인 음운현상) 10. 음운현상 (2) (한자어 단어의 시작에서-어휘형태소와 어휘형태소 사이에서-어휘형태소와 문법형태소 사이에서)	학 일반에 대한 설명이 많은 편임. 7장은 기타.	운 과정 2-기타)	장,8장 @4장의 내용일부는'음운론이론'에 포함됨.							

<표 2-7> 음운론류 문법서 목차 분석- ‘음운’ 시트 일부

(3) 형태/통사론류

분석 대상 문법서 중 형태·통사론으로만 구성된 문법서는 총 10권이다. ‘형태/통사론’류의 문법서 목차 분석 파일은 ‘전체, 총론, 형태, 통사, 부록’의 총 5개의 시트로 구성되어 있다. 각 시트의 분석은 남기심·고영근(1985/2011)을 기준으로 하였다. 남기심·고영근(1985/2011)은 크게 총론, 형태론, 통사론의 3부로 되어 있으며, 장 구성은 총론 3장, 형태론 7장, 통사론 3장으로 하위범주화되어 있다. 총론은 국어와 문법의 정의, 국어의 특징, 국어 문법연구사의 3절로 하위범주화되어 있다. 형태론은 총 7장으로 구성되어 있는데 이 중 형태소와 단어가 1장, 품사가 5장, 조어법이 1장으로 구성되어 있다. 통사론은 문장 성분, 문법 범주, 문장의 확장의 3장으로 구성되어 있다. 형태/통사론류 문법서의 목차 분석은 이러한 남기심·고영근(1985/2011)의 하위범주화와 어떻게 다르고 어떻게 같은가에 중점을 두어 이루어졌다. ‘전체’ 시트에서는 총론, 형태, 통사가 어떻게 부와 장으로 구성되었는지를 분석하였다. ‘형태’ 시트에서는 장과 절을 분석하였는데, 형태소와 단어, 품사, 조어법이 각 문법서마다 어떻게 장과 절로 구성되었는지 분석하였다. ‘통사’ 시트에서도 역시 장과 절을 분석하였는데, 문장 성분, 문법 범주, 문장의 확장이 어떻게 하위범주화되어 있는지 분석하였다. 분석한 일부를 보이면 아래와 같다.

문법서	형태론 하위범주 체계 (장과 절)	대범주		문법단위 하위범주화		품사 하위범주화		조어법 하위범주화	
		대범주 비고	대범주 분석	중범주 (문법단위) 비고	중범주 (문법단위)분석	중범주 (품사) 비고	중범주 (품사) 분석	중범주 (조어법) 비고	중범주 (조어법) 분석
남기심·고영근 (1985/2011)	형태소와 단어(문법단위의 분석원리-형태소-단어)-품사 분류의 기준과 실제(품사 분류의 기준-품사 분류의 실제)-체언과 조사(명사-대명사-수사-체언과 복수-조사)-활용론(용언-활용-활용의 규칙성과 불규칙성-어미)-관형사, 부사, 감탄사(관형사-부사-감탄사)-품사의 통용-단어형성의 원리(단어의 짜임새-파생법-합성법-합성어의 파생-한자어조어법)	품사 통용을 장으로 설정	7장(문법단위 - 품사5-조어법)		3절(분석원리-형태소-단어)	굴곡, 활용, 수식언/독립언을 각각 하위범주(조사와 어미는 굴곡과 활용에서 다룸)	5장(분류/체계-체언/조사-활용-관형사/부사/감탄사-품사통용)		5절(단어 구조-파생-합성-합성어의 파생-한자어조어법)
왕문용·민현식 (1996)	형태소와 단어(형태소-단어-품사-문법범주)-단어형성의 원리(조어법-파생법-복합법-파생법과 복합법의 겹침-한자어조어법-전성법-음운교체법-축약법-역조성법-다의법)-체언의문법(체언의 특징과 갈래-명사-대명사-수사)-조사(조사의 특징과 갈래-주어와 '이,가'-목적어와 '을, 를'-관형어와 '의'-부사어와 '에', '으로'-보조사와 문장 성분)-용언의 문법(용언의 특징과 갈래-어간과 어미-용언의 활용-의존용언)-		6장(문법단위 - 조어법-품사4)	품사와 함께 '형태소와 단어'의 절로 설정	3절(형태소-단어-문법범주)			다양한 조어법 소개	10절(조어법-파생법-복합법-파생법과 복합법의 겹침-한자어 조어법-전성법-음운교체법-축약법-역조성법-다의법)

	관형사, 부사, 감탄사(관형사-부사-감탄사)								
임홍빈·장소원(1995)	문법단위(형태소-단어)-국어의 품사(품사분류의 기준-품사의 분류-체언-용언-조사-관형사와 부사-감탄사)-단어의 구조(단어의 구성요소-단일어-복합어-한자어조어법)		3장(문법단위, 품사, 조어법)	분석원리 항목 없음	2절(형태소-단어)	품사 전체가 대범주	7절(분류-체계-체언-용언-조사-관형사와 부사-감탄)	1. 단일어를 범주로 설정 2. 파생과 합성을 한 범주로 3. 합성어의 파생은 범주로 설정하지 않음.	4절(단어 구조-단일어-복합어-한자어조어법)
이관규(2005)	형태소와단어(형태소와이형태-단어의 개념과 종류-품사의 분류와 특성)-체언(명사-대명사-수사)-관계언(격조사-접속조사-보조사)-용언(동사의 종류와 특성-형용사의 종류와 특성-동사와 형용사의 변별기준-보조용언-용언의 활용)-수식언과 독립언(관형사-부사-감탄사)-파생어형성(접사의 종류와 특성-접두파생어-접미파생어)-합성어형성(어근의 종류와 특성-합성의 종류와 특성-합성어와구-합성어와 직접구성요소-한자어형성)		7장(문법단위-품사 4-조어법2)	‘형태소와 단어’에서 품사분류와 함께 절로 설정	2절(형태소-단어)	품사분류는 ‘형태소와 단어’의 한 절로 설정	5장(품사분류-체언-관계언-용언-수식언과 독립언)	한자어조어법은 합성법에서 다룸.	2장(파생어형성-합성어형성)

<표 2-8> 형태·통사론류 문법서 목차 분석- ‘형태’ 시트 일부

3.2.2.2. 문법서 체계·용어·내용 분석

분석 대상으로 선정한 문법서의 문법 항목의 체계, 용어, 내용을 하나의 파일에 비교 분석하기에는 그 내용이 지나치게 방대하므로 음운론, 형태론, 통사론, 담화론의 각각 주제별로 파일을 만들었다. 각 파일은 문법 항목에 대한 체계를 비교하는 '체계' 시트, 각 문법서의 용어를 비교하는 '용어' 시트, 문법서의 내용을 비교하는 '내용' 시트로 구성하였다.

(1) 음운론

음운론은 총 21권의 문법서를 대상으로 체계, 용어, 내용을 분석하였다. 음운론의 분석 항목은 음운론 개론서에서 일반적으로 다루어지는 내용 및 음운론의 주요 개념을 중심으로 선정하였다. 음운론에서는 목차를 분석하면서 중범주를 음운론의 단위, 음운 과정, 음운론 이론, 음운사의 4개로 나눈 바 있는데, 이 중 음운론 이론, 음운사는 교재의 성격에 따라 다루는 정도나 그 내용이 차이가 많이 날 뿐더러, 음운론의 체계, 용어, 내용을 분석하는 본 연구의 취지와 맞지 않아 비교의 대상에서 제외하였다. 따라서 음운론의 체계, 용어, 내용 분석은 음운론의 단위와 음운 과정에 대한 것이라고 할 수 있다. 이 중 음운에 대한 체계, 용어, 내용 분석은 '음성학 용어, 변이음, 음운, 자질, 음절'의 다섯 개 파일에서 이루어졌으며, 음운 과정에 대한 것은 '대치(1), 대치(2), 탈락, 삽입/첨가/도치'의 네 개 파일에서 이루어졌다. 대치는 분량이 많아 파일을 두 개로 나누었으며, 삽입, 첨가, 도치는 분량이 많지 않아 하나의 파일로 작성하였다.

파일명	체계	용어	내용
음성학 용어		비강(nasal cavity), 치경(alveolar ridge), 경구개(hard palate), 연구개(soft palate, velum), 구개수(uvula), 구강(oral cavity), 인강(pharyngeal cavity), 성대(vocal folds), 혀끝(tongue tip 설첨), 혓날(tongue blade 설단), 혓몸(tongue body 설배), 혀뿌리(tongue root 설근), 장애음	'으'를 어떻게 기술, 표기하는가?(ɨ, ɯ), 반모음 '이' 표기(j, y)

		(obstruent), 공명음(sonorant), 파열음(plosive), 마찰음(fricative), 파찰음(affricate), 비음(nasal), 유음(liquid), 설측음(lateral), 탄설음(tab), 양순음(bilabial), 치조음(alveolar), 경구개음(palatal), 연구개음(velar), 후두음(glottal), 고모음, 중모음, 저모음, 전설모음, 중설모음, 후설모음, 원순모음, 평순모음, 평음, 경음, 격음	
변이음		외파음, 불파음, 어말 불파음 기호 사용(pㄱ), 경음 기호(p') 사용, 설측음, 탄설음	‘ㅂ, ㄷ, ㄱ’의 변이음, ‘ㄹ’의 변이음, ‘ㅎ’의 변이음, ‘ㄴ’의 변이음, ‘ㅅ’의 변이음, ‘어’의 변이음에 대한 기술, ‘외, 위’의 발음에 대한 기술
음운	자음 체계, 단모음 체계, 이중모음 체계	운소(prosodeme), 변이음, 최소대립쌍, 자음, 모음, 반모음, 단모음, 이중모음, 장단(length), 고저(pitch), 억양(intonation), 상보적 분포	'phoneme'의 번역 술어, '장단'의 음운론적 변별력, '고저'의 음운론적 변별력, 단모음 개수, 이중모음 '의'의 처리 방안
자질	공통 분류 자질, 자음 분류 자질, 모음 분류 자질	자음성[consonantal], 성절성[syllabic], 공명성[sonorant], 고설성[high], 저설성[low], 후설성[back], 원순성[round], 지속성[continuant], 지연개방성[delayed release], 설정성[coronal], 전방성[anterior], 긴장성[tense], 기식성[aspirated]	
음절		음절, 초성, 중성, 종성	음절의 정의, 음절의 특징 혹은 중요성에 대한 기술, 음절 구조 유형 중 VG의 인정 여부

대 치 (1)	활음화의 하위 범주, 조음위치동화의 하위 범주, 유음화의 하위 범주	대치, 동화, 동화주, 피동화주, 순행동화, 역행동화, 완전동화, 부분동화, 이화, 음절말 평파열음화, 유음화, 경음화, 위치동화, 활음화, y-활음화, w-활음화, 조음위치동화, 유음화, 비음동화(평파열음의 비음화), 비음화(ㄹ->ㄴ)	'대치'의 정의, '동화'의 정의 및 관련 설명, '이화'의 정의 및 관련 설명, 음절말 평파열음화의 동기, 경구개음, 후음이 음절말 평파열음화를 겪어 불파음 /ㄷ/이 되는 것에 대한 설명 방법, 경음화의 정의, 장애음 뒤 경음화의 동기(혹은 다른 경음화와 관련해서 차이점을 기술한 내용), 비음 뒤 경음화의 동기, 합성어에서 보이는 경음화(사이시옷과 경음화의 관계)에 대한 기술, 활음화'의 정의, ㅚ-활음화의 설정 여부 및 그에 관한 기술, 활음화의 필수/수의성에 대한 기술, 활음화에 이은 보상적 장모음화에 대한 기술, 조음위치동화의 정의, 조음위치동화에 대한 특수한 기술, 유음화의 정의, 순행적 유음화와 역행적 유음화의 관계에 대한 언급, 순행적 유음화의 동기, 순행적 유음화의 적용 대상, 역행적 유음화의 특성, 비음동화의 정의, 비음동화의 동기, 비음화의 정의, 비음화의 동기, 비음화와 유음화의 관계에 대한 기술
대 치 (2)	구개음화의 하위 범주	구개음화, 움라우트, 원순모음화, 비원순모음화, 모음조화, 단모음화, 전설모음화, 모음의 완전순행동화	구개음화의 정의, 구개음화의 동기, 구개음화의 공시적 적용에 대한 기술, 구개음화의 역사적 적용에 대한 기술, 움라우트의 정의, 움라우트 개재자음 조건, 움라우트 피동화주 종류, 움라우트의 동기, 움라우트 현상의 지위(방언 등), 원순모음화의 정의, 원순모음화의 동기, 비원순모음화의 정의, 비원순모음화에 대한 설명, 모음조화의 정의, 모음조화의 적용 영역(용례), 모음조화에 대한 기술상의 특징, 단모음화의 정의, 단모음화에 대한 기술(적용 환경 등), 전설모음화의 정의, 전설모음화 관련 기술, 모음의 완전순행동화 정의(동화vs. 탈락), 모음의 완전순행동화의 적용 환경
탈락	탈락의 하위 범주	탈락, 자음군 단순화, 후음 탈락, 으-탈락, 유음 탈락, 동일모음 탈락, y-탈락	탈락'의 정의 및 특징, 자음군 단순화의 정의, 자음군 단순화의 동기, 자음군 단순화의 방향과 관련된 기술, 후음 탈락의 정의, 후음 탈락의 범위 및 특징, '으'탈락의 하위 범주, '으'탈락의 동기, 유음 탈락의 정의, 유음 탈락의 특징에 대한 기술, '-

			으오’ 결합 등 특이한 유음 탈락에 대한 기술, 활음 탈락 정의, 활음 탈락 동기 , 동일모음 탈락의 정의 및 범위
삽입/첨가/도치	첨가 하위 항목, 축약 하위 항목	첨가, 격음화	도치의 정의, 도치의 특징에 대한 기술, 도치의 용례, 첨가의 정의 및 특징 기술, ㄴ 첨가 특징 및 특이 예시, 활음 첨가의 범위, 축약의 정의, 격음화에 대한 기술상 특징, 모음 축약의 범위

<표 2-9> 음운론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목

문법서	탈락	자음군 단순화	후음 탈락	으-탈락	유음 탈락	동일모음 탈락	y-탈락
이병근·최명옥 (1997)	탈락	자음군단순화	후음 탈락	으'탈락	유음탈락	어간말의 '어, 아' 탈락	활음탈락
이진호 (2005)	탈락	자음군 단순화	후음 탈락	으-탈락	유음 탈락	동일모음 탈락	y-탈락
최명옥 (2008)	탈락	자음소군 단순화	/ㅎ/탈락	/으/탈락	유음소탈락	어간말 /아/나 어미초 /어/탈락	활음소탈락
김무림·김옥영 (2009)	탈락	자음군 단순화	ㅎ-탈락	으-탈락	ㄹ-탈락	동일모음 탈락	이(i/j)-탈락
신지영 (2011)	탈락	자음군 단순화	공명음 사이 /ㅎ/ 탈락	x	x	x	x

<표 2-10> 음운론 체계·용어·내용 분석 ‘탈락’ 파일- ‘용어’ 시트 일부

(2) 형태론

형태론은 분석 대상으로 선정된 문법서 22권을 대상으로 하여 체계, 용어, 내용을 분석하였다. 형태론의 주제별 파일 선정과 각 파일의 체계, 용어, 내용 시트의 분석 항목 선정은 모두 남기심·고영근(1985/2011)을 기준으로 하였다. 남기심·고영근(1985/2011)은 형태론을 ‘형태소와 단어, 품사 분류, 품사통용, 체언과 조사, 활용론, 관형사·부사·감탄사, 조어법’의 7개의 장으로 하위범주화하였다. 본 연구에서는 이를 참고하여 주제 파일을 설정하되 품사통용은 품사 분류에 포함될 수 있으므로 제외하고, 조사는 그 내용이 많고 격과의 관련성도 있어 체언과 분리하여 파일을 구성하였다. 이에 ‘형태소와 단어, 품사 분류, 체언, 격과 조사, 용언·활용·어미, 관형사·부사·감탄사, 조어법’의 7개의 주제 파일을 선정하였다. 각 파일의 체계, 용어, 내용 항목 선정도 남기심·고영근(1985/2011)을 참고로 하였다. 형태론 분야의 각 파일명과 파일의

체계, 용어, 내용 항목의 선정 내용과 분석된 파일의 일부를 보이면 아래와 같다.

파일명	체계	용어	내용
형태소와 단어	형태소의 분류	어절, 구, 형태소, 형태, 이형태, 자립형태소, 의존형태소, 실질형태소, 형식형태소, 어휘형태소, 문법형태소, 구성소, 형성소, 단어구성소, 단어형성소, 문장구성소, 문장형성소, 단어	형태소의 분석, 단어의 분석
품사 분류	품사 분류의 기준, 품사 분류의 실제	체언, 관계언, 용언, 수식언, 독립언, 명사, 대명사, 수사, 관형사, 부사, 감탄사, 동사, 형용사	대명사와 수사의 품사, '이다'의 품사, '있다, 없다'의 품사, '그리고, 그러나' 등과 같은 접속의 기능을 하는 단어들
체언	체언 분류, 의존명사 분류, 대명사 분류	유정명사, 무정명사, 추상명사, 구체명사, 보통명사, 고유명사, 자립명사, 의존명사, 보편성 의존명사, 주어성 의존명사, 서술성 의존명사, 부사성 의존명사, 단위성 의존명사, 인칭대명사, 미지대명사, 부정대명사, 재귀대명사, 지시대명사, 양수사, 서수사, 인수사, 복수	대명사와 수사 설정, 한국어 복수 표시
격과 조사	조사 분류, 조사 표지 체계	주격, 서술격, 목적격, 보격, 관형격, 부사격, 호격, 격조사, 보조사, 접속조사	조사 분류, 격의 정의, 격의 종류, 부사나 연결 어미 아래 쓰는 격조사, 조사 생략, 조사가 체언에 결합하는 양상에 대하여, 조사 통합의 불완전성
용언, 활용, 어미	용언의 종류, 의미에 따른 보조용언의 분류, 활용의 유형, 규칙 활용과 불규칙 활용, 어미의 분류, 상대높임법에 따른 종결 어미 체계	자동사, 타동사, 능격동사, 성상형용사, 지시형용사, 보조용언, 보조동사, 보조형용사, 본용언, 완전굴절법, 활용, 활용어, 종결형, 연결형, 전성형, 어간, 어미, 불완전동사, 규칙 활용, 불규칙 활용, 교체, 자동적 교체/음성적 교체, 비자동적교체, 형태음운론적교체, 매개모음	능격동사의 설정, 형용사와 동사의 구분, 이른바 존재사의 활용, 활용의 불완전성, 규칙적 활용의 범위, 용언이 어미와 결합하는 현상에 대하여, 선어말 어미
관형사, 부사, 감탄사	관형사 분류, 부사 분류, 감탄사 분류	불변어, 성상관형사, 수관형사, 지시관형사, 성분부사, 문장부사, 성상부사, 상징부사, 의성부사, 의태	부사가 체언을 수식하는 경우, 접속 부사가 단어를 이어주거나 일반부사처럼

		부사, 지시부사, 부정부사, 양태부사, 접속 부사, 감정 감탄사, 의지 감탄사	사용되는 경우, 수관형사 설정 여부
조어법	단어의 짜임새에 따른 단어의 유형, 어근의 정의와 종류, 접사의 정의와 종류, 파생법의 종류, 합성법의 종류	단일어, 복합어, 파생어, 합성어, 단어형성법/조어법, 파생법, 합성법, 어기, 어근, 접사, 규칙적 어근, 불규칙적 어근, 접두사, 접미사, 불구형태소, 한정적 접사, 지배적 접사, 파생접사, 굴절접사, 어휘적 파생법, 통사적 파생법, 제일차적 파생법, 제이차적파생법, 통사적 합성어, 비통사적 합성어, 반복합성법, 한자어조어법	어근, 어간, 접사, 어미, 어기의 개념, '-들, -쯤, -짜리'는 접사인가 보조사인가?, '갈림길, 해돋이, 몸가짐, 팽이치기, 가을걷이'류의 조어법, 한자어조어법

<표 2-11> 형태론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목

문법서	품사의 분류의 기준			품사 체계		
	내용	쪽수	비고	내용	쪽수	비고
남기심·고영근 (1985/2011)	의미, 기능, 형식	51		체언-명사 - 대명사 - 수사 관계언-조사(서술격조사) 용언-동사 - 형용사 수식언-관형사 - 부사 독립언-감탄사	58	9품사
국립국어원 (2005ㄱ)	언급 없음.			-명사, 대명사, 수사 -조사 -동사, 형용사, 이다 -관형사, 부사 -감탄사	346	9품사인지, 10품사인지 모호함. '이다' 자체를 하나의 품사로 인정하는지 밝히지 않았으나 품사 범주를 다룰 때 한 항목으로 설정함.
이익섭·채완 (1999)	문법적 성질 (형태, 기능)	115-118		체언-명사 - 대명사 - 수사 용언-동사 - 형용사 (이름없음)-관형사 - 부사 (이름없음)-감탄사	132	9품사

				(이름없음)-조사		
서울대국어교육연구소 (2002)	기능, 형태, 의미	90 (교과서)		체언-명사 - 대명사 - 수사 관계언-조사 용언-동사 - 형용사 수식언-관형사 - 부사 독립언-감탄사	90-108 (교과서) 123-149 (지도서)	9품사

<표 2-12> 형태론 체계·용어·내용 분석 '품사 분류' 파일- '체계' 시트 일부

(3) 통사론

통사론의 체계, 용어, 내용 분석은 분석 대상으로 선정된 22권의 문법서를 대상으로 하였다. 통사론의 주제 파일 선정과 각 파일의 체계, 용어, 내용 항목의 선정도 역시 남기심·고영근(1985/2011)을 기준으로 하였다. 남기심·고영근(1985/2011)에서는 통사론을 문장 성분, 문법 범주, 문장의 확장의 총 3장으로 구성하였다. 이에 본 연구에서도 문장 성분, 문장의 확장을 각각 하나의 주제 파일로 선정하였다. 그러나 문법 범주는 그 기술 내용이 많아 한 파일로 하기에는 무리가 있어 '피동과 사동, 부정, 문장의 확장, 시제와 동작상, 높임법, 문장 종결법, 서법과 양태, 문장 성분'의 8개의 파일로 구성하였다. '서법과 양태'는 남기심·고영근(1985/2011)에서 문법 범주로 설정한 것은 아니지만 문법서에 따라 문법 범주로 설정한 경우가 있어 주제 파일로 구성하였다. 각 주제 파일의 체계, 용어, 내용 항목의 선정은 남기심·고영근(1985/2011)을 참고로 하였다. 단 '서법과 양태'는 남기심·고영근(1985/2011)에 기술된 내용이 없어 고영근·구본관(2008)을 기준으로 하여 선정하였다. 통사론의 주제 파일명과 각 분석 항목과 구축된 파일의 일부를 보이면 아래와 같다.

파일명	체계	용어	내용
피동과 사동	사동법 유형, 피동법 유형	사동, 주동, 피동, 능동, 사동문, 주동문, 피동문, 능동문	사동법의 정의와 유형, 사동사에 의한 사동문과 '-게 하다' 사동문의 차이, 피동법의 정의와 유형
부정	부정문 유형	부정문, 긴 부정문, 짧은 부정문, 단순 부정, 의도 부정, 능력부정/타의부정	부정법 설정 여부, '안' 부정문과 '못' 부정문의 차이, '없다, 모르다' 등의 부정어에 의한 부정,

			부정문의 범위
문장의 확장	문장 체계, 비종결 어말 어미 체계	홑문장, 겹문장, 안김, 안음, 절, 안은문장, 안긴문장, 명사절, 관형절, 부사절, 인용절, 이어진 문장, 대등적 연결, 종속적 연결	어미 체계와 문장 체계, 부사절 설정, 부사절과 종속 접속, 서술절 설정, 대등 접속과 종속 접속의 구분, '와/과'가 있는 문장
시제와 동작상	기준 시점에 따른 시제의 유형, 시제의 구분, 시제 표지 체계, 동작상 체계	시제, 현재 시제, 과거 시제, 미래 시제, 절대적 시제, 상대적 시제, 발화시, 사건시, 과거회상, 완결, 양태/양태성, 추측, 동작상, 완료상, 진행상, 예정상	시제범주 설정, 동작상 범주 서정, '-었었-', '-더-', 시제와 동작상의 관계
높임법	높임법 유형, 상대높임법 체계(높임의 정도에 따라), 상대높임법 체계(격식성에 따라)	높임법(존대법), 주체높임법(주체존대법), 상대높임법(상대존대법), 간접존대, 압존법, 격식체, 비격식체, 의례적 용법, 정감적 용법, 겸양	높임법을 가리키는 용어와 정의, 특수어휘에 의한 존대, 주체높임법, 높이는 조건
문장 종결법	문장 종결법 유형, 발화 상황의 유형, 문장 종결법 유형에 따른 표지(해라체 중심. 상대경어법에 따른 다른 종류의 어미는 '어미'의 유형에 제시함), '하라체'의 체계	문장 종결법/문체법, 상관적 장면, 단독적 장면, 평서문, 의문문, 감탄문, 명령문, 청유문, 약속평서문, 추측확인평서문, 원칙평서문, 판정의문문, 설명의문문, 수사의문문, 반어의문문, 직접명령문, 간접명령문, 중화명령형	문장 종결법 설정, 문장 종결법 유형, 감탄문 설정, 약속문 설정, 서법과의 관계
서법과 양태	서법체계, 서법 표지	mood, modality, epistemic modality, deontic modality,	서법 범주 설정과 그 개념, 양태 범주 설정과

	체계, 양태 체계, 양태 표지 체계	evidential modality[3]	그 개념, 서법과 문장 종결법과의 관계, 서법과 양태의 관계
문장 성분	문장 성분 분류, 각 문장 성분의 성립, 문장 성분이 될 수 있는 말의 단위	문장 성분, 주어, 서술어, 목적어, 보어, 관형어, 부사어, 독립어, 호격어, 보임말, 감탄어, 접속어, 동작주, 피동작주, 주성분, 부속 성분, 수의적 성분, 필수적 성분, 선택제약, 서술어의 자릿수, 불완전자동사, 불완전타동사, 불완전형용사, 성분부사어, 문장부사어	문장 성분체계와 격 체계, 이중주어문, 주어가 없는 문장, 서술어와 보조용언, 이중목적어 구문, 보어 설정, 체언을 수식하는 부사어, 필수적 부사어, 독립어의 설정

<표 2-13> 통사론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목

	문장 체계			비종결 어말 어미 체계		
문법서	문장 분류	쪽	비고	어미 분류	쪽	비고
남기심·고영근 (1985/2011)	홑문장 겹문장-안은문장 - 명사절 - 서술절 - 관형절 - 부사절 - 인용절 - 이어진 문장 - 대등적 - 종속적	383-415		전성 어미 -- 명사형 전성 어미 -- 관형사형 전성 어미 연결 어미 -- 대등적 연결 어미 -- 종속적 연결 어미 -- 보조적 연결 어미	162	
임홍빈·장소원 (1995)	단문 복문-포유문 - 명사절 - 관형사절 -- 동사구-부사절 -- 동사구-보문 - 접속문(문장부사절) -- 대등 접속(중문) -- 종속 접속			전성 어미 -- 명사형 전성 어미 -- 관형사형 전성 어미 -- 부사형 전성 어미 연결 어미 -- 대등적 연결 어미 -- 종속적 연결 어미 -- 보조적 연결 어미	143-145	부사형 전성 어미 있음. '-게, -도록'
임지룡 외 (2005)	홑문장 겹문장 - 안은문장	251		전성 어미 -- 명사형 어미 -- 관형사형 어미	180-181	

3) '서법과 양태'의 주요 용어는 문법서마다 상이하여 기준으로 삼을 용어를 설정하기 어려우므로 영어로 된 용어를 기준으로 하였다.

	- 명사절을 안은문장 - 관형절을 안은문장 - 부사절을 안은문장 - 서술절을 안은문장 - 인용절을 안은문장 - 이어진 문장 - 대등하게 이어진 문장 - 종속적으로 이어진 문장			-- 부사형 어미 연결 어미 -- 대등적 연결 어미 -- 종속적 연결 어미 -- 보조적 연결 어미		

<표 2-14> 통사론 체계·용어·내용 분석 '문장의 확장' 파일- '체계' 시트 일부

(4) 담화론

담화론의 체계, 용어, 내용 분석은 12권의 문법서를 대상으로 하여 이루어졌다. 담화론 분야의 분석 기준은 임의로 서울대국어교육연구소(2002)를 기준으로 하였다. 서울대국어교육연구소(2002)는 '담화의 개념과 유형, 담화의 구성요소, 담화의 구조'로 하위범주화되어 있는데, 본 연구에서는 이를 그대로 받아들여 총 3개의 파일을 설정하였다. 담화론 분야의 기술은 국어학 개론류 문법서에 1장으로 기술되어 있어 그 내용이 많지 않고 그 기술 내용도 큰 차이가 없다. 따라서 논점을 분석할 항목이 많지 않았다. 담화론 주제별 파일의 분석 항목과 파일의 일부를 보이면 아래와 같다.

파일명	체계	용어	내용
담화의 개념과 유형	발화의 기능, 발화의 유형, 담화의 유형	담화(이야기), 발화, 간접발화(간접적인 발화), 직접발화(직접적인 발화)	담화의 개념, 발화의 개념
담화의 구성요소	담화의 구성요소, 장면에 따른 담화 표현의 유형	화자, 청자, 장면(맥락), 지시 표현, 높임표현, 생략표현, 심리적 태도 표현	
담화의 구조	담화의 구조, 담화의 형식구조: 연결어의 유형	담화성, 연결어, cohesion, coherence, acceptability, intertextuality, situationality, informativity, attentionality,[4] 담화표지	

<표 2-15> 담화론 체계·용어·내용 분석 주제 파일별 분석 항목

4) '담화성'에 혹은 '텍스트성'에 대한 주요 용어는 문법서마다 상이하여 기준으로 삼을 용어를 설정하기 어려우므로 영어로 된 용어를 기준으로 하였다.

문법서	1			2		
	담화의 개념			담화와 텍스트의 관계		
	내용	비고	쪽수	내용	비고	쪽수
김태엽 (2008)	여러 개의 문장 또는 발화가 모여 의사소통의 단위로 사용되는 하나의 통일체. 의사소통의 최소단위	구어와 문어 포함	237	담화는 대개 구어적 용어로 사용되고, 텍스트는 대개 문어적 용어로 사용됨. 이 책에서는 담화를 말과 글을 포함한 개념으로 봄.		255
국립국어원 (2005ㄱ)	여러 개의 문장들을 조리 있게 배열한 말이나 글	구어와 문어 포함	517	담화는 말로 된 것과 글로 된 것이 있는데 학자에 따라 말로 된 것은 담화, 글로 된 것은 텍스트라 하는 경우도 있음. 때로 텍스트에 말과 글을 포함하는 경우도 있음. 이 책에서는 담화를 말과 글을 포함한 개념으로 봄.	입장을 명확히 하지 않음. 다만 여기서는 텍스트라는 용어를 사용하지 않고, 말과 글을 모두 담화에 포함시킴	517
김광해 외 (1999)	화자와 청자를 포함하여 화맥 속에서 수행되는 발화나 발화의 연쇄체	구어만 포함	290	텍스트는 모두 구어와 문어에 해당하는 것으로 봄. 반면 담화는 구어에만 해당되는 것으로 보아 담화가 텍스트 안에 포함되는 것으로 보임.	입장을 명확히 함.	291
임지룡 외 (2005)	발화가 여럿 연결되어 형식적으로는 물론이고 내용상으로도 완결성을 지닐 때 이것을 이야기라 함.	구어와 문어 포함	346	1)담화를 텍스트의 하위 개념으로 2) 텍스트를 담화의 하위 개념으로 3) 글말은 텍스트, 입말은 담화로	입장을 명확히 하지 않음. 텍스트와 담화를 바라보는 3가지 입장 소개	347
임지룡 외 (2010)	발화들의 구성체. 문자언어로 된 것(텍스트)과 음성언어로 된 것 모두 포함.	구어와 문어 모두 포함	202	텍스트는 문자언어로 된 것. 담화의 한 종류	입장을 명확히 함. 말과 글 모두 담화에 포함.	202

<표 2-16> 담화론 체계·용어·내용 분석 '문장의 확장' 파일- '내용' 시트 일부

4. 요구 조사

4.1. 요구 조사 설계

본 연구에서는 표준 국어 문법 개발에 대한 수요를 파악하고 주요 쟁점 및 개발 방식에 대한 의견을 수렴하기 위하여 표준 국어 문법 개발과 관련한 요구 조사를 실시하였다. 요구 조사를 위한 설문은 크게 두 가지 집단으로 나누어 시행하였다. 하나는 국어학, 국어 교육학, 한국어 교육학 등의 전공자나 관련 교육자 집단이고, 또 다른 하나는 언론 및 출판 분야 종사자 집단이다. 국어 관련 전문가 집단과 언론 및 출판 분야 종사자 집단 사이에는 조사할 수 있는 내용과 수준에 차이가 있어 설문 항목을 따로 구성하여 요구조사를 실시하였다. 표준 국어 문법 개발의 필요성이나 활용, 언어 규범 포함 여부나 표준화가 필요한 문법 지식 등에 대해서는 두 집단 모두를 대상으로 조사하였다. 문법 지식의 위계화 필요성과 위계화 기준, '담화'나 '구어 문법'의 포함 여부, 표준 국어 문법의 기술 방법, 주요 문법 지식별 표준화 필요 정도 등에 대해서는 국어에 대한 전문적 지식이 있어야 적절한 답변이 가능하므로 국어 관련 전문 집단만을 대상으로 하여 조사하였다. 요구 조사의 내용은 선택형과 서술형을 섞은 간단한 설문으로 구성하였으며[5] 설문에 앞서 표준 문법의 개념과 표준 국어 문법 개발의 필요성에 대한 안내를 제공하였다.[6]

설문 방법은 예비조사와 본조사로 이루어졌다. 먼저 예비조사(Pilot)는 약 20여 명의 샘플 집단을 대상으로 한 사전 조사로, 질문 항목의 오류가 없는지, 잉여적인 질문은 없는지, 추가할 질문이 있는지, 너무 어렵지는 않은지 여부 등을 파악하였다. 예비 조사에서 도출된 문제점을 중심으로 본 조사에 사용할 설문 조사지를 수정·보완하였다. 본 조사는 분야별 50명(+5명 내외)[7]을 선정하여 실시하되 조사의 효율성을 위해 이메일이나 문서를 활용한 간접 설문의 방식으로 수행하였다.

조사 기간은 예비조사는 10월 중순, 본 조사는 11월 중순에 이루어졌다. 수집된 자료 중 설문 조사지의 답란을 거의 채우지 않았거나, 불성실하게 답한 설문 조사지는 자료 분석 대상에서 제외했다. (분석 설문지 선별) 다음으로 설문 조사지 기록상의 오류 및 누락을 검증하였고, 코딩 작업을 통해 통계 처리하였다. 객관식 설문은 전체 통계와 분야별 통계를 제공하되, 필요한 경우 주관식 설문 결과에 근거하여 결과 자료 분석의 함의를 제공하고자 했다.

---

5) 요구 조사 설문지(전문가용, 언론 및 출판 분야 종사자용)의 자세한 내용은 본지의 별첨 CD의 [부록2]에서 확인할 수 있다.

6) 개인의 신상 정보와 설문 내용을 공개하지 않고 연구용으로만 사용할 것임을 안내하였다.

7) 국어학, 국어 교육학, 한국어 교육학, 언론·출판의 네 분야 총 200명을 대상으로 설문하는 것을 목표로 하였으나 언론·출판계의 회신율이 낮아 185명을 대상으로 설문을 실시하게 되었다. 자세한 분야별 구성은 4.2.1.의 표 참조.

4.2. 요구 조사 결과 분석

4.2.1. 요구 조사 결과 분석 요약[8)]

먼저 전문가 집단을 대상으로 한 요구 조사 결과의 특징을 요약해 보면 아래와 같다. 첫째, 요구 조사를 분석한 결과 90% 이상이 표준 국어 문법의 개발이 필요하다고 답변함으로써 범용적으로 참고가 될 만한 문법의 개발이 필요한 일임을 확인할 수 있었다. 표준 국어 문법의 활용에 있어서도 언어 사용 규범서나 교과서 집필 지침서로 활용되어야 한다는 의견이 각각 45% 이상의 비슷한 비율로 나와 표준 국어 문법이 하나의 기준점으로 활용되어야 함을 지적했다.

둘째, 표준 국어 문법에서 담화나 구어를 포함할 것인가에 대해서는 각 분야별로 약간의 의견 차이가 드러났는데, 특히 한국어 교육 분야에서 담화와 구어를 모두 포함해야 한다는 의견이 높게 나와 각 분야를 아우르는 통합적인 담화, 구어 문법의 기술에 대한 고민이 필요함을 보였다. 표준 국어 문법에서 어문 규범에 관한 내용을 포함시켜야 하느냐는 질문에는 약 90% 이상이 찬성의 의견을 나타내 표준 국어 문법에서 어문 규범을 어느 정도 포함하여 기술할 것인지 바람직한 방향을 고민해 보아야 한다. 표준 국어 문법에서 비규범적 요소에 관한 내용을 포함시킬 것인지에 대해서도 약 70% 이상이 찬성의 의견을 보였다. 그러나 어문 규범을 포함시켜야 한다는 의견에 비해 덜 적극적인 태도를 보였다.

셋째, 표준 국어 문법을 기술할 때 원형적인 기술과 함께 각 분야별 적용 사례를 기술할 필요성이 있는지에 대해서는 전체의 76%가 필요하다고 응답하여 '표준'이라는 이름을 가지고 있는 만큼 여러 분야에서 포괄적으로 활용할 수 있는 문법 기술이 이루어져야 함을 나타냈다. 또 문법 지식의 위계화에 대해 약 60%가 필요하다고 답해 위계화에 대해서도 고려할 필요가 있음을 보였다. 그러나 문법 지식의 위계화의 척도를 제시하라는 질문에 대한 답변이 저마다 제각각이며, 각 척도마다 그 중요도와 관련성을 고려하기 어렵다는 점을 발견할 수 있었다. 그밖에 여러 문법 지식 항목의 쟁점별로 표준화 작업이 필요하다고 생각하는 정도에 대해 조사를 했는데 음운 영역에서는 단모음의 개수 설정 문제가, 형태 영역에서는 '이다'의 품사 문제가, 통사 영역에서는 보어의 범위 문제가 각각 1위로 조사되어 이들이 표준화 작업이 가장 시급한 쟁점들임을 알 수 있었다.

다음으로 참조 집단으로 선정한 언론·출판 분야 종사자를 대상으로 실시한 요구 조사를 분석한 결과, 88.6%가 표준 국어 문법의 개발이 필요하다고 답하여 표준화된 문법이 기술될 필요가 있음을 보였다. 표준 국어 문법의 활용으로는 언어 사용 규범서나 교과서 집필 지침서로 활용되어야 한다는 답변이 각각 약 52%, 46%로 집계되어 전문가의 분석 결과와 비슷한 수치로 나타났다. 어문 규범에 관한 내용이 포함되어야 하는지에 대해서는 90% 이상이 포함되어야 한다고 답했는데 언론·출판계인 만

8) 요구 조사 결과에 대한 자세한 내용은 본지의 별첨 CD의 [부록2]에서 확인할 수 있다.

큼 어문 규범이 중요하게 인식되어 그러한 요구가 결과에 반영된 것으로 보인다. 표준 국어 문법에서 비규범적 요소를 포함하여야 하는지에 대해서도 약 85%가 그렇다고 답했다. 원형적 기술뿐 아니라 각 분야별 적용 사례 기술도 필요한지에 대한 질문에는 88.6%가 그렇다고 답변하여 높은 수치를 보였다.

이상의 분석 결과를 살펴보면 전문가 집단뿐만 아니라 언론·출판 분야 집단 모두 표준 국어 문법 개발의 필요성에 전반적으로 동의하고 있으며, 그 활용에 있어서 언어 사용 규범서나 교과서 집필 지침서 등이 적당하다는 의견을 확인할 수 있었다. 또한 표준 국어 문법에 언어 규범을 포함해야 한다는 점, 기술 체계에 있어 원형적 기술과 활용 분야별 기술이 동시에 필요하다는 점에도 모든 분야의 집단이 대부분 동의함을 알 수 있었다. 또한 국어 연구 및 교육 분야 전문가를 대상으로 실시한 요구 조사 중 표준 국어 문법에 구어 문법 포함 여부와 두 가지 분야에 걸쳐 있는 문법 지식 기술 방향에 대해 담화를 포함할 것과 관련성이 높은 범주에서 기술하는 것에 전반적으로 동의하는 것을 확인할 수 있었다. 다만 전문가 집단을 대상으로 이루어진 요구 조사 중 표준 국어 문법에 담화 포함 여부와 위계화 분석 필요성에 대해서는 앞서 언급하였듯 그 결과를 볼 때 좀 더 논의가 필요함을 확인할 수 있었다. 이 밖의 조사 대상별 문항별 요구 조사 결과에 대한 미시적 분석은 이하의 4.2.2.와 4.2.3.에서 확인할 수 있다.

4.2.2. 연구·교육 전문 분야 문항별 요구 조사 결과 분석

(1) 조사 대상

문법을 연구, 교육, 적용하는 한정된 수의 전문가들을 대상으로 했기 때문에 일반적인 설문과 같이 엄격한 샘플링 기준을 세우기 힘들었다. 이에 회수된 설문지를 바탕으로 분야별 설문 대상의 수를 국어학 분야 50명, 국어 교육학 분야 50명, 한국어 교육학 분야 50명으로 균형을 맞추고자 했다. 자료의 기본적인 분류를 위해 설문에서 연령, 직업, 경력 등의 메타 정보도 수집했으나 특별히 변인으로 삼을 만한 요소는 눈에 띄지 않았다. 자세한 내용은 아래와 같다.

분야	국어학	국어 교육	한국어 교육	계
응답 인원	50	50	50	150

<표 2-17> 응답자 분야별 분포

분야	20대	30대	40대	50대	60대 이상	계
응답 인원	44	54	37	14	1	150

<표 2-18> 응답자 연령별 분포

직업	교수	교사	대학원생	계
응답 인원	45	41	64	150

<표 2-19> 응답자 직업별 분포

경력	5년 미만	5년 이상~ 10년 이하	10년 이상~ 20년 이하	20년 이상~ 30년 이하	30년 이상	계
응답 인원	71	25	35	17	2	150

<표 2-20> 응답자 경력별 분포

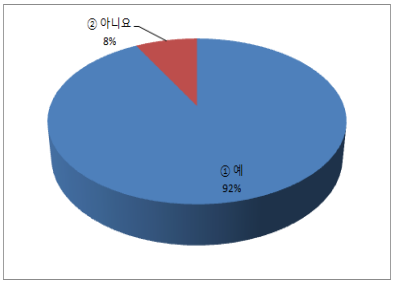
(2) 문항별 요구 조사 결과 분석

【1】표준 국어 문법의 개발이 필요하다고 생각하십니까? 답변의 이유를 간단히 써 주십시오.

□ ① 예(이유:)

□ ② 아니요(이유:)

분야	응답별 빈도		응답별 비율(%)	
	예	아니요	예	아니요
국어학	47	3	94	6
국어 교육학	42	8	84	16
한국어 교육학	49	1	98	2
계	138	12	92	8



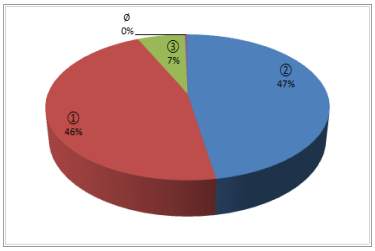
<표 2-21> 전문가 1번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법 개발의 필요성에 대한 문항에 대해서는 '예'로 대답한 비율이 92%로 긍정적인 답변이 압도적으로 많았다. 분야별로도 필요성을 긍정적으로 대답한 비율에 있어 큰 차이가 없었다. '예' 혹은 '아니요'라고 대답한 이유를 분석해 본 결과 학교 문법만으로는 부족하기 때문에 더 범위가 넓고 논의가 깊은 표준 문법이 필요하다고 답한 경우와 학교 문법으로 충분하므로 표준 문법을 새로 개발할 필요가 없다고 답한 경우가 공존했다. 국어 교육 분야에서는 학교 문법으로 충분하다는 의견이 상대적으로 많았다. '예'라고 대답한 이유는 현행 학교 문법에 대한 평가 외에 학문 문법, 학교 문법, 사전, 언어 현실 등의 괴리를 지적한 것이 대부분이었다. 교육적 관점에서 위에 언급한 요소들의 불일치 때문에 혼란이 있다는 것이다. 최근 수요가 늘고 있는 한국어 교육 분야에서의 활용을 위해 표준 국어 문법을 개발해야 한다는 의견도 꽤 있었다. '아니요'라고 답한 이유는 문법의 표준화 자체에 대한 거부감과 현행 학교 문법을 대체하여 통용되기 힘들 것이라는 의견으로 모아진다. 표준 국어 문법의 개발의 목표가 학문의 다양성과 자율성을 배제하려는 것은 아니므로 '문법 표준화'의 개념에

대한 꾸준한 설명과 토론이 필요하다.

【2】표준 국어 문법의 활용으로 적당한 것을 골라 주십시오. (복수 응답 가능)
☐ ① 교육, 언론, 행정 등 공공 분야 언어 사용 규범서
☐ ② 국정 및 검인정 교과서 집필 지침서
☐ ③ 기타:

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
①	128	45.9
②	132	47.3
③	18	6.5
④	1	0.4
계	279	100

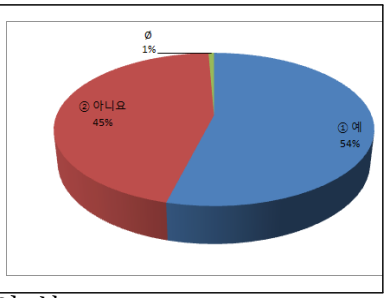


<표 2-22> 전문가 2번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법의 활용에 대해서는 공공 분야의 언어 사용 규범서라는 범용적 목적으로 활용해야 한다는 답변과 학교 문법을 대체할 교과서 집필 지침서라는 한정적인 목적으로 활용해야 한다는 답변의 비율이 각각 45.9%와 47.3%로 비슷하게 나왔다. 그러나 두 가지 모두 활용처가 될 수 있다고 응답한 전문가가 64%에 달해 두 가지 활용 목적을 엄격하게 분리하여 생각한다고 보기는 어렵다. 기타 의견으로 가장 많이 나온 것은 (한)국어 교육 분야에서의 활용이었고, 그 밖의 의견으로는 사전 편찬, 통번역 등에 필요하다는 지적이 있었다.

(전문가에만 해당, 150명)
【3】표준 국어 문법의 기술 범위에 '담화' 영역이 포함되어야 한다고 생각하십니까?
☐ ① 예
☐ ② 아니요
⇨ 3번 문항에서 '① 예'를 고르신 분은 3-1 문항에 답해 주시기 바랍니다.

분야	응답별 빈도			응답별 비율(%)		
	예	아니요	Ø	예	아니요	Ø
국어학	21	28	1	42	56	2
국어 교육학	23	27	0	46	54	0
한국어 교육학	37	13	0	74	26	0
계	81	68	1	54	45.3	0.7



<표 2-23> 전문가 3번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법의 기술 범위에 ‘담화’ 영역을 포함할 것인가에 대해서는 전체적으로 ‘예’라고 응답한 비율이 54%, ‘아니요’라고 응답한 비율이 45.3%인 것으로 나와 큰 차이를 보이지 않았다. 그런데 분야별로 보면 국어학 분야에서 56%, 국어 교육학 분야에서 54%가 ‘아니요’라고 답한 반면 한국어 교육학 분야에서는 26%만이 ‘아니요’라고 답하여 ‘담화’ 영역을 표준 국어 문법 기술에 포함해야 한다고 생각하는 경향을 보였다. 이를 통해 연구·교육 분야 간에 ‘문법’과 ‘담화’의 개념과 범위에 대한 이견이 있음을 알 수 있다. 한국어 교육학은 직관이 없는 외국인을 대상으로 한국어를 교육하기 때문에 한국어 ‘담화’를 문법의 중요한 영역으로 보고 표준적인 기술을 요구한 것으로 보인다.

(① 전체: 150명 중 83명 응답)
【3-1】‘담화’ 영역이 포함되어야 한다면 구체적으로 다루어야 할 내용에 대해 자유롭게 기술해 주십시오. (예시. 용어의 정비, 담화 문법, 담화 영역의 범위 선정 등)

공손 표현, 지시 표현, 접속 표현, 조사 생략 현상, 조사 대체 현상, 존대등급 대체 현상, 높임법의 설정, 함축, 함의, 전제, 중의적 표현, 언어 사용역, 간접 화행, 언어 예절, 스피치 기술

‘담화’ 영역에서 다루어야 할 내용에 대한 자유로운 답변으로는 예시를 중심으로 한 답변이 많았다. 예시로 든 용어의 정비, 담화 문법, 담화 영역의 범위 선정에 대한 필요성을 두루 언급했으나 가장 많은 비중을 차지한 것은 담화 문법이었다. 담화 문법의 체계가 정립됨과 동시에 담화 문법에서 다루어야 할 항목이 구체적으로 제시되어야 한다는 것이다. 학교 문법에서 담화를 간략하게 다루고 있으나, 국어학 연구에서 담화를 기본 단위로 하여 폭넓게 연구가 진행되고 있으므로 현재까지 이루어진 담화에 관한 연구도 함께 아우를 수 있는 담화 문법의 개발이 필요하다는 지적이다. 응답자의 대부분이 문법 단위로서의 담화에 대한 기술이 제대로 되어 있지 않다는 전제하에 담화 영역에서 다루어야 할 내용을 제안한 경우가 많았다. 대체로 학교 문법에서 주로 다루는 텍스트의 구성 요소와 구조보다는 구어, 화법에 초점을 맞추어 담화 영역을 기술할 필요성을 강조하였으며, 학교 문법에서 다루고 있는 담화의 영역에 대한 재검토를 요구하기도 하였다. 한발 더 나아가 구어 문법을 더 큰 영역으로 보고 담화에 대한 것은 구어 문법에 녹여 넣을 수 있다고 제안한 답변도 있었다. ‘담화’라는 용어의 선택, 정의부터 다루어야 할 범위까지 ‘담화’와 관련된 내용에 대해 합의를 도출하는 것이 쉽지 않을 것임을 시사하는 대목이다. 구체적인 기술 내용에 대한 제안을 보아도 ‘담화’의 개념과 범위가 통일되어 있지 않음을 알 수 있다.

(전문가에만 해당, 150명)

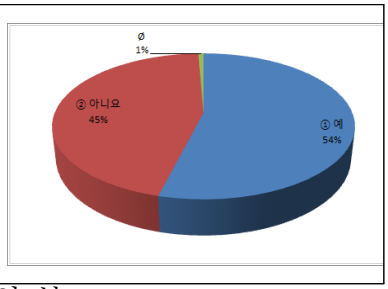
【4】표준 국어 문법의 기술 범위에 구어 문법이 포함되어야 한다고 생각하십니까?

☐ ① 예

☐ ② 아니요

⇨ 4번 문항에서 '① 예'를 고르신 분은 4-1 문항에 답해 주시기 바랍니다.

분야	응답별 빈도			응답별 비율(%)		
	예	아니요	Ø	예	아니요	Ø
국어학	23	26	1	46	52	2
국어 교육학	26	24	0	52	48	0
한국어 교육학	43	7	0	86	14	0
계	92	57	1	61.3	38	0.7



<표 2-24> 전문가 4번 문항 답변의 분포

구어 문법을 표준 국어 문법의 기술 범위에 포함할지 여부에 대해 전체의 61.3%가 긍정적으로 답변하였다. 그런데 분야별로 보면 교육 분야에서 많은 전문가가 구어 문법의 표준적 기술이 필요하다고 판단한 반면 국어학 분야에서는 52%가 '아니요'라고 답하여 부정적인 답변이 조금 더 많았다. 이는 학문적으로 구어 문법의 독립성에 대한 이견이 있고, '구어'라고 하는 매체를 '문법'이라는 관점에서 분석하여 '표준화' 할 수 있을 것인가에 대해 의문을 가진 전문가가 많다는 점이 반영된 결과라 하겠다. 구어 문법을 반영한다면 기존의 문법 기술이 문어 중심으로 되어 있으므로 어떤 방식으로 구어 문법을 함께 기술할 것인지에 대해서는 추후 심도 있는 논의가 이어져야 할 것이다.

(① 전체: 150명 중 92명)

【4-1】'구어' 문법이 포함되어야 한다면 구체적으로 다루어야 할 내용에 대해 자유롭게 기술해 주십시오.

(예시. 존댓말 사용의 맥락, 구어에 나타나는 문형 등)

구어 문법의 구체적인 내용에 대한 질문에 가장 많이 응답한 것은 구어의 문형이었다. 응답을 분석하니 많은 응답자들이 문형을 '문장 성분이 문장을 구성할 때의 배열 유형'이라는 거시적인 개념이 아니라 '문어와 다르게 구어에 나타나는 문법 형식'이라는 미시적인 개념으로 인식하고 있었다. 이외에 높임법이나 조사·어미의 사용 양상 등에 대한 응답도 많았다. 구어 문법에서 구체적으로 다루어야 할 내용을 기술하면서 전문가들이 많이 사용한 수식어는 '상황에 따른', '맥락에 따른'이었다. 교육 현장에서

활용할 상황과 맥락에 따른 인사 방법, 어휘 선택, 높임법, 언어 예절, 호칭 사용 등에 대한 정리가 필요하다는 요구가 강했다. 한편 구어 문법에 대한 연구 성과가 문어 문법의 연구 성과에 비하여 아직 충분치 않은 상황이므로 전격적인 기술은 불가능해 보인다거나 구어 문법이 독립된 체계로 기술되는 것이 힘들 것이라는 의견, 맥락이나 상황에 따라 달라지는 부분은 매우 복잡하여 표준화가 부담스럽다는 우려도 있었다. 결국 구어 문법도 기술하는 것이 바람직하다는 이상과 구어 문법을 구체적으로 기술하는 것이 쉽지 않다는 현실을 어떻게 조율하느냐가 과제이다.

【5】 표준 국어 문법의 기술 범위에 어문 규범에 관한 내용이 포함되어야 한다고 생각하십니까?

(보기)

매우 필요함	약간 필요함	보통	별로 필요하지 않음	전혀 필요하지 않음

응답 유형	응답별 빈도				응답별 비율(%)			
	국어학	국어 교육학	한국어 교육학	계	국어학	국어 교육학	한국어 교육학	계
매우 필요함	26	28	25	79	52	56	50	52.7
약간 필요함	10	18	13	41	20	36	26	27.3
보통	9	2	7	18	18	4	14	12
별로 필요하지 않음	2	2	4	8	4	4	8	5.3
전혀 필요하지 않음	2	0	0	2	4	0	0	1.3
Ø	1	0	1	2	2	0	2	1.3
계	50	50	50	150	100	100	100	100

<표 2-25> 전문가 5번 문항 답변의 분포

어문 규범에 대한 내용을 표준 문법 기술의 범위에 포함할 것인지에 대한 질문에 '약간 필요함' 이상이 90%로 찬성 의견이 매우 높게 나왔다. '매우 필요함'도 52.7%로 높은 비중을 차지했다. 이렇게 찬성 의견이 높게 나오는 데에 가장 큰 기여를 한 것은 국어 교육 분야 전문가들이었다. 국어학, 한국어 교육에서 '약간 필요함' 이상의 비율이 각각 72%, 76%인데 반해 국어 교육에서는 92%를 차지했다. 국어 교육 분야에서 어문 규범이 표준 문법 기술에 중요하다고 인식하고 있는 데에는 현행 학교 문법에 어문 규범이 별도의 장을 차지하고 있는 것이 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 마지막 국정 교과서인 제7차 교육 과정의 고등학교 '문법'에서 '국어의 규범'이 '언어와 국어', '말소리', '단어', '어휘', '문장', '의미', '이야기'와 대등하게 다루어졌으며 현재 통용되고 있는 검정 교과서에서도 대부분 7차 교육 과정의 구성을 따르고 있어 고등학교 '독서와 문법 2'에서도 어문 규범을 포함하고 있다. 또 어문 규범은 교육뿐만 아니라 행

정, 언론 등 공공 분야에서 언어생활의 기본이 되고 있기 때문에 국민의 정규교육과 관련된 국어 교육 분야에서 눈에 띄게 높은 지지를 받았다. 어문 규범 포함 문제에 대해서는 어문 규범의 내용 중에 문법적인 성격이 들어 있는 부분만 다루어야 한다는 지적도 있었다. 어문 규범의 내용 중 음운, 형태, 통사, 담화 등 문법 기술 영역과 관련이 있는 것을 포함하여 기술하는 것이 바람직하겠다.

【6】 표준 국어 문법의 기술 범위에 비규범적 요소에 관한 내용이 포함되어야 한다고 생각하십니까? (예, 현실 발음, 오류 문법 등)

(보기)

매우 필요함	약간 필요함	보통	별로 필요하지 않음	전혀 필요하지 않음

응답 유형	응답별 빈도				응답별 비율(%)			
	국어학	국어 교육학	한국어 교육학	계	국어학	국어 교육학	한국어 교육학	계
매우 필요함	13	13	19	45	26	26	38	30
약간 필요함	16	25	19	60	32	50	38	40
보통	12	7	8	27	24	14	16	18
별로 필요하지 않음	6	5	2	13	12	10	4	8.7
전혀 필요하지 않음	2	0	1	3	4	0	2	2
Ø	1	0	1	2	2	0	2	1.3
계	50	50	50	150	100	100	100	100

<표 2-26> 전문가 6번 문항 답변의 분포

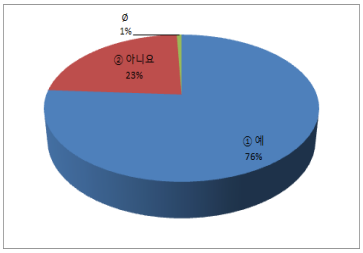
현실 발음, 오류 문법 등의 비규범적 요소를 포함할지 여부에 대해서는 '약간 필요함' 이상이 70%로 찬성 의견이 많았으나 '매우 필요함'(30%)보다 '약간 필요함'(40%)을 더 많이 선택해 어문 규범을 포함하는 것에 비해 덜 적극적인 태도를 보였다. 분야별로는 현장에서 비규범적인 표현을 많이 접하게 되는 교육 분야의 찬성률이 높았다. '약간 필요함' 이상으로 답변한 전문가가 국어 교육, 한국어 교육 분야에서 76%인데 반해 국어학 분야에서는 58%에 그쳤다. '매우 필요함'을 선택하여 비규범적 요소의 포함에 적극적인 찬성을 표시한 전문가가 한국어 교육 분야(38%)에 가장 많다는 것도 주목할 만하다.

【7】표준 국어 문법의 기술의 방법에 있어, 원형적 기술 외에 활용 분야별(국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법) 적용의 사례 기술도 필요하다고 생각하십니까?

☐ ① 예

☐ ② 아니요

분야	응답별 빈도			응답별 비율(%)		
	예	아니요	Ø	예	아니요	Ø
국어학	32	17	1	64	34	2
국어 교육학	40	10	0	80	20	0
한국어 교육학	42	8	0	84	16	0
계	114	35	1	76	23.3	0.7



<표 2-27> 전문가 7번 문항 답변의 분포

표준 문법을 기술할 때 원형적인 기술과 함께 활용 분야별 적용 사례를 기술할 필요가 있는지에 대한 의견을 묻는 질문에 대해 전체의 76%가 분야별 기술이 필요하다고 응답했다. 문법 지식 자체보다 교육적 활용에 초점이 있는 국어 교육학, 한국어 교육학 분야에서 각각 80%, 84%의 높은 찬성률을 보였고 문법 자체를 탐구하는 국어학 분야에서는 상대적으로 낮은 64%의 찬성률을 보였다. 이 문제에 대해 활용 분야별로 분화된 기술이 필요하다는 것은 인정하나 현실적으로 '표준 국어 문법'의 개발 이후에 각 분야에서 별도로 연구해야 할 과제라는 의견도 있었다. 우선 국어의 문법 체계를 정교하게 기술하고 이를 다양한 분야에 적용한 사례에 대해서는 따로 연구하는 방식도 고려할 만하다.

(전문가에만 해당, 150명)

【8】표준 국어 문법을 개발할 때 문법 지식의 위계화가 필요하다고 생각하십니까?

(※ 문법 지식의 위계화: 교수·학습을 위한 문법 지식의 단계화를 말함)

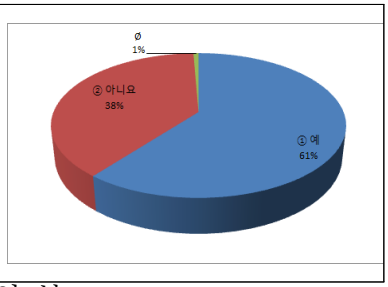
예시(이경현, 2007)

교육 단계	문법 지식
중학교 1학년	품사, 문장 성분, 글자, 구개음화, 두음법칙, 활음조 현상, 음운의 축약
중학교 2학년	품사, 문장 성분, 합성어, 관용어, 구, 음절, 음절끝소리규칙, 음운의 탈락
중학교 3학년	품사, 문장 성분, 형태소, 절, 음운, 자음동화, 어근, 접사, 파생어

☐ ① 예 ☐ ② 아니요

⇨ 8번 문항에서 '① 예'를 고르신 분은 8-1 문항에 답해 주시기 바랍니다.

분야	응답별 빈도			응답별 비율(%)		
	예	아니요	Ø	예	아니요	Ø
국어학	29	20	1	58	40	2
국어 교육학	35	15	0	70	30	0
한국어 교육학	27	23	0	54	46	0
계	91	58	1	60.7	38.7	0.7



<표 2-28> 전문가 8번 문항 답변의 분포

문법 지식의 위계화를 표준 문법 기술에서 고려할 것인가에 대해 60.7%가 위계화를 포함해야 한다고 응답했다. 국어학 분야에서 58%, 한국어 교육 분야에서 54%의 전문가가 위계화의 필요성을 인정하여 찬반 비율이 많이 차이나지 않은 반면 국어 교육 분야에서는 70%의 전문가가 위계화가 필요하다고 답변했다. 같은 교육 분야인데도 국어 교육 분야와 한국어 교육 분야의 답변이 16%나 차이가 나는 것은 최근에 시작된 한국어 교육 분야에 비해 국어 교육 분야에서는 교육 과정의 내용 성취 기준을 통해 서술식으로 위계화된 문법 지식 체계를 접할 기회가 많았기 때문인 것으로 분석할 수 있다.

(전문가에만 해당, 150명 중 76명 응답)
【8-1】위계화를 할 때 고려해야 할 사항이 있다면 자유롭게 기술해 주십시오.

위계화를 할 때 고려해야 할 사항을 기술해 달라는 질문에 대한 응답은 크게 세 가지로 모아졌다. 언어 단위나 영역을 기준으로 교육의 순서를 제시한 응답, 위계화를 위해 고려해야 할 척도에 대한 응답, 위계화의 어려움을 지적하고 분야별 별도 기술을 제안한 응답이 있었다. 교육의 순서에 대해서는 기존의 학교 문법에서 취한 순서를 따라야 한다는 의견도 있었지만 형태론(단어)이나 통사론(문형)부터 가르쳐야 한다는 제안도 있었다. 구체적인 제안의 내용은 아래와 같다.

- ㅇ 단어(어휘) → 문장 → 음운(발음)
- ㅇ 단어 → 음운/통사
- ㅇ 문형 → 품사, 문장 성분 → 형태론 → 음운론 → 담화
- ㅇ 음운론(중1) → 형태론(중2) → 통사론(중3) → 의미론(고1)

위계화를 할 때 고려해야 할 척도는 다음과 같이 다양하게 제시되었다. 지식 자체와 관련한 척도, 학습자와 관련한 척도, 지식의 활용과 관련한 척도 등이 고루 제시되었으나 전문가들이 제시한 여러 가지 척도의 개념과 관련성을 명확하게 파악하기 힘들었다. 위계화의 필요성을 인정한다고 하더라도 제시된 척도 중 무엇을 기준으로 할지를 정하

고 척도를 객관화할 방법론을 연구하여 실제로 문법 지식의 위계를 세우는 것은 지난한 일이다.

교육의 용이성, 빈도, 난이도, 사용 범위, 교수의 필수 여부, 오류 빈도 개념의 복잡성, 일반화 가능성, 분포, 언어 발달, 국어 문화와의 관련성 실용성, 학습자 수준, 친숙도 활용도, 습득의 편리성, 인지적 복잡도, 선수 지식의 필요 여부, 세밀도, 중요도

표준 국어 문법 개발과 그에 따른 교수-학습을 위한 위계화는 전혀 다른 문제라는 지적과 표준 국어 문법의 개발에 교육이 전제가 되어 있으니 위계화가 필요하다는 주장 등 상반된 의견이 공존하는 가운데 응답자들의 합의가 이루어진 부분은 국어 교육 분야와 한국어 교육 분야의 문법 지식 위계화가 분리되어야 한다는 것이다. 더불어 국어 교육 분야 내에서도 현행 학교 문법의 중학교와 고등학교 문법 항목의 위계화가 다르므로 위계화에 대한 세부적 내용은 표준 문법이 개발되면 그 문법의 실제 적용에서 고민해야 할 부분이라는 의견이 있었다. 활용 분야별 적용의 사례 기술과 더불어 위계화와 관련한 연구도 표준 국어 문법 개발의 후속 과제로 각 분야에서 수행하는 것이 바람직하다.

(전문가에만 해당, 150명)

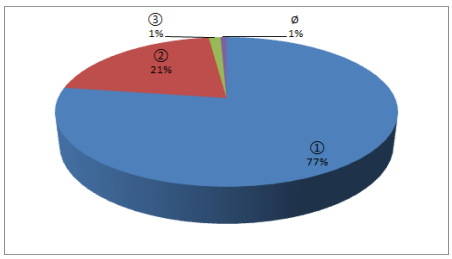
【9】표준 국어 문법을 기술할 때 영역이 모호하거나 두 개 이상의 영역과 관련이 있는 사항을 어떻게 기술하는 것이 바람직하다고 생각하십니까?

□ ① 가장 가까운 영역을 판단하여 특정 영역 안에서 기술하고 다른 영역과의 관련성을 밝혀둔다.

□ ② 특정 영역에 포함시키지 않고 영역 간의 쟁점을 중심으로 별도로 기술한다.

□ ③ 기타( )

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
①	116	77.3
②	31	20.7
③	2	1.3
Ø	1	0.7
계	150	100



<표 2-29> 전문가 9번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법을 기술할 때 논란이 되는 부분을 기술하는 구체적인 방법에 대한 질문에 대해 77%가 가장 가까운 영역을 판단하여 특정 영역 안에서 기술하고 다른 영역과의 관련성을 밝혀두면 된다고 응답했다. 표준 문법을 기술할 때 기존에 익숙한 일반적

인 영역의 경계를 유지하는 것이 바람직하다는 것이다. 다양한 논의가 가능한 문법 기술의 쟁점에 대해 표준화한다는 것이 바로 특정 영역에 포함해 기술하겠다는 선택의 결과이므로 이 선택 결과를 독자들이 잘 읽어 낼 수 있게 만드는 것이 핵심 과제일 것이다.

(전문가에만 해당, 150명)
【10】다음 표에 제시한 문법 지식 항목의 쟁점에 대한 설명을 잘 읽고 **표준화 작업이 필요하다고 생각하는 정도**에 대해 아래와 같이 체크해 주십시오.

질문 항목		매우 필요함	약간 필요함	보통	별로 필요하지 않음	전혀 필요하지 않음
예	표준 문법은 필요한가?			√		
1	/의/를 상향 이중모음으로 볼 것인가, 하향 이중모음으로 볼 것인가의 문제					
2	단모음의 개수 설정의 문제 (예. 7개, 8개, 10개 등)					
3	단어의 뜻을 구별하는 장단의 존재 문제 (예. 눈:[雪] - 눈[目])					
4	장모음 '어:'의 발음이 단모음 '어'의 발음과 다르다고 볼 것인가 ? (예. 어:른, 거:짓말)					
5	'으'를 매개모음 삽입으로 볼 것인가, 탈락했다고 볼 것인가? (예. 먹으면, 가면)					
6	'덥다'를 'ㅂ'불규칙이라고 가르칠 것인가, '덥다~더워'를 동등한 지위로 가르칠 것인가? (다중 기저형 설정의 문제)					
7	'이다'의 품사 문제 (조사? 용언?)					
8	보조 용언의 범위 선정 문제 (보조 용언으로 인정할 수 있는 용언의 목록)					
9	관형사/부사 품사 통용어의 문제 (예. 바로 너 - 부사가 체언을 수식하는 경우)					
10	접속사의 품사 선정 문제 (예. 또는, 및, 겸 - 서술어 수식 기능이 없는 경우)					
11	동사와 형용사의 구별 기준의 문제 (예. '젊다, 늙다'를 '-는다' 여부로 구분하는 경우)					
12	관형사, 용언 등과 형태가 같은 파생 접두사의 인정 문제 (예. 작은아들, 늦잠)					
13	목적어의 기능을 가지지 않는 '을'의 용법 문제 (예. 그는 조금을 머뭇거렸다.)					
14	보어의 범위 문제 (예. '되다, 아니다' 외의 필수적 보어)					
15	종속 접속절의 부사절 설정에 대한 문제 (예. 고장이 나면 언제든 저희 정비소로 연락해 주세요.)					
16	'-게 되다'를 피동의 형식으로 볼 것인지 문제					
17	'하게체', '해라체', '해체'의 존대 위계의 문제					
18	'-겠-'을 미래 시제로 볼 것인가? (예. 별사람을 다 보겠다.)					
19	관형사형 어미 '-을/ㄹ'을 미래 시제 표지로 볼 것 인가? (예. 어제 먹을 음식들은 어제 다 먹었다.)					

19개의 쟁점을 포함하는 문법 지식 항목들에 대한 표준화 필요성 요구 조사 결과 통계는 다음과 같다.

1. /의/를 상향 이중모음으로 볼 것인가, 하향 이중모음으로 볼 것인가의 문제

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
보통	54	36
약간 필요함	48	32
별로 필요하지 않음	27	18
매우 필요함	16	10.7
전혀 필요하지 않음	4	2.7
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-30> 전문가 10-1번 문항 답변의 분포

2. 단모음의 개수 설정의 문제
(예. 7개, 8개, 10개 등)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	62	41.3
약간 필요함	50	33.3
보통	27	18
별로 필요하지 않음	9	6
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	1	0.7
계	150	100

<표 2-31> 전문가 10-2번 문항 답변의 분포

3. 단어의 뜻을 구별하는 장단의 존재 문제
(예. 눈:[雪] - 눈[目])

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
보통	42	28
약간 필요함	37	24.7
별로 필요하지 않음	36	24
매우 필요함	24	16
전혀 필요하지 않음	10	6.7
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-32> 전문가 10-3번 문항 답변의 분포

4. 장모음 ‘어:’의 발음이 단모음 ‘어’의 발음과 다르다고 볼 것인가 ? (예. 어:른, 거:짓말)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
보통	55	36.7
별로 필요하지 않음	49	32.7
전혀 필요하지 않음	21	14
약간 필요함	13	8.7
매우 필요함	10	6.7
Ø	2	1.3
계	150	100

<표 2-33> 전문가 10-4번 문항 답변의 분포

5. ‘으’를 매개모음 삽입으로 볼 것인가, 탈락했다고 볼 것인가? (예. 먹으면, 가면)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	52	34.7
보통	47	31.3
매우 필요함	32	21.3
별로 필요하지 않음	15	10
전혀 필요하지 않음	3	2
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-34> 전문가 10-5번 문항 답변의 분포

6. ‘덥다’를 ‘ㅂ’불규칙이라고 가르칠 것인가, ‘덥다~더워’를 동등한 지위로 가르칠 것인가?(다중 기저형 설정의 문제)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	69	46
매우 필요함	45	30
보통	21	14
별로 필요하지 않음	12	8
Ø	2	1.3
전혀 필요하지 않음	1	0.7
계	150	100

<표 2-35> 전문가 10-6번 문항 답변의 분포

7. ‘이다’의 품사 문제 (조사? 용언?)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	84	56
약간 필요함	45	30
보통	16	10.7
별로 필요하지 않음	4	2.7
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-36> 전문가 10-7번 문항 답변의 분포

8. 보조 용언의 범위 선정 문제 (보조 용언으로 인정할 수 있는 용언의 목록)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	62	41.3
매우 필요함	56	37.3
보통	24	16
별로 필요하지 않음	6	4
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	1	0.7
계	150	100

<표 2-37> 전문가 10-8번 문항 답변의 분포

9. 관형사/부사 품사 통용어의 문제 (예. 바로 너 - 부사가 체언을 수식하는 경우)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	58	38.7
매우 필요함	48	32
보통	36	24
별로 필요하지 않음	6	4
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	1	0.7
계	150	100

<표 2-38> 전문가 10-9번 문항 답변의 분포

10. 접속사의 품사 선정 문제 (예. 또는, 및, 겸 - 서술어 수식 기능이 없는 경우)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	49	32.7
보통	47	31.3
매우 필요함	43	28.7
별로 필요하지 않음	10	6.7
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-39> 전문가 10-10번 문항 답변의 분포

11. 동사와 형용사의 구별 기준의 문제
(예. '젊다, 늙다'를 '-는다' 여부로 구분하는 경우)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	70	46.7
약간 필요함	50	33.3
보통	20	13.3
별로 필요하지 않음	9	6
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-40> 전문가 10-11번 문항 답변의 분포

12. 관형사, 용언 등과 형태가 같은 파생 접두사의 인정 문제
(예. 작은아들, 늦잠)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	55	36.7
매우 필요함	53	35.3
보통	35	23.3
별로 필요하지 않음	6	4
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-41> 전문가 10-12번 문항 답변의 분포

13. 목적어의 기능을 가지지 않는 '을'의 용법 문제
(예. 그는 조금을 머뭇거렸다.)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
보통	58	38.7
약간 필요함	51	34
매우 필요함	30	20
별로 필요하지 않음	10	6.7
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-42> 전문가 10-13번 문항 답변의 분포

14. 보어의 범위 문제 (예. '되다, 아니다' 외의 필수적 보어)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	60	40
매우 필요함	60	40
보통	23	15.3
별로 필요하지 않음	5	3.3
전혀 필요하지 않음	1	0.7
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-43> 전문가 10-14번 문항 답변의 분포

15. 종속 접속절의 부사절 설정에 대한 문제
(예. 고장이 나면 언제든 저희 정비소로 연락해 주세요.)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	54	36
약간 필요함	52	34.7
보통	36	24
별로 필요하지 않음	6	4
전혀 필요하지 않음	1	0.7
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-44> 전문가 10-15번 문항 답변의 분포

16. ‘-게 되다’를 피동의 형식으로 볼 것인지 문제

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	56	37.3
매우 필요함	47	31.3
보통	36	24
별로 필요하지 않음	10	6.7
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-45> 전문가 10-16번 문항 답변의 분포

17. ‘하게체’, ‘해라체’, ‘해체’의 존대 위계의 문제

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	53	35.3
약간 필요함	53	35.3
보통	30	20
별로 필요하지 않음	13	8.7
Ø	1	0.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	150	100

<표 2-46> 전문가 10-17번 문항 답변의 분포

18. ‘-겠-’을 미래 시제로 볼 것인가? (예. 별사람을 다 보겠다.)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	58	38.7
약간 필요함	46	30.7
보통	32	21.3
별로 필요하지 않음	11	7.3
Ø	2	1.3
전혀 필요하지 않음	1	0.7
계	150	100

<표 2-47> 전문가 10-18번 문항 답변의 분포

19. 관형사형 어미 '-을/ㄹ'을 미래 시제 표지로 볼 것인가?
(예. 어제 먹을 음식들은 어제 다 먹었다.)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
약간 필요함	52	34.7
매우 필요함	49	32.7
보통	35	23.3
별로 필요하지 않음	12	8
전혀 필요하지 않음	1	0.7
Ø	1	0.7
계	150	100

<표 2-48> 전문가 10-19번 문항 답변의 분포

일련 번호	문법 지식 항목의 쟁점 설명	전체 순위	영역별 순위	점수
1	/의/를 상향 이중모음으로 볼 것인가, 하향 이중모음으로 볼 것인가의 문제	17	4	194
2	단모음의 개수 설정의 문제 (예. 7개, 8개, 10개 등)	5	1	312
3	단어의 뜻을 구별하는 장단의 존재 문제 (예. 눈:[雪] - 눈[目])	18	5	178
4	장모음 '어:'의 발음이 단모음 '어'의 발음과 다르다고 볼 것인가? (예. 어:른, 거:짓말)	19	6	90
5	'으'를 매개모음 삽입으로 볼 것인가, 탈락했다고 볼 것인가? (예. 먹으면, 가면)	16	3	244
6	'덥다'를 'ㅂ'불규칙이라고 가르칠 것인가, '덥다~더워'를 동등한 지위로 가르칠 것인가? (다중 기저형 설정의 문제)	11	2	293
7	'이다'의 품사 문제 (조사? 용언?)	1	1	358
8	보조 용언의 범위 선정 문제 (보조 용언으로 인정할 수 있는 용언의 목록)	4	3	315
9	관형사/부사 품사 통용어의 문제 (예. 바로 너 - 부사가 체언을 수식하는 경우)	9	5	295
10	접속사의 품사 선정 문제 (예. 또는, 및, 겸 - 서술어 수식 기능이 없는 경우)	14	6	274
11	동사와 형용사의 구별 기준의 문제 (예. '젊다, 늙다'를 '-는다' 여부로 구분하는 경우)	2	2	330

12	관형사, 용언 등과 형태가 같은 파생 접두사의 인정 문제 (예. 작은아들, 늦잠)	6	4	304
13	목적어의 기능을 가지지 않는 '을'의 용법 문제 (예. 그는 조금을 머뭇거렸다.)	15	7	250
14	보어의 범위 문제 (예. '되다, 아니다' 외의 필수적 보어)	3	1	322
15	종속 접속절의 부사절 설정에 대한 문제 (예. 고장이 나면 언제든 저희 정비소로 연락해 주세요.)	7	2	301
16	'-게 되다'를 피동의 형식으로 볼 것인지 문제	12	5	289
17	'하게체', '해라체', '해체'의 존대 위계의 문제	10	4	295
18	'-겠-'을 미래 시제로 볼 것인가? (예. 별사람을 다 보겠다.)	8	3	297
19	관형사형 어미 '-을/ㄹ'을 미래 시제 표지로 볼 것 인가? (예. 어제 먹을 음식들은 어제 다 먹었다.)	13	6	285

<표 2-49> 전문가 10번 문항 답변별 순위

10번 문항은 표준 국어 문법 기술 시에 유의해야 할 쟁점에 대한 전문가들의 의견을 수렴하기 위한 문항이다. 샘플로 제시한 19가지 문법 지식 항목에 대한 전문가들의 표준화 요구 정도를 나타낸 것이 위의 표이다. 각 문법 지식 항목에 대한 표준화 요구도를 비교하기 위해 응답자별로 '매우 필요함'에 3점, '약간 필요함'에 2점, '보통'에 1점, '필요하지 않음'에 0점, '전혀 필요하지 않음'에 -1점을 부여하고 전체를 더하여 점수화했더니 90점부터 358점까지로 표준화 요구 정도에 항목별 차이가 드러났다. 가장 표준화 작업이 절실하다고 조사된 것은 358점을 얻은 '이다'의 품사 문제였다. 이어서 동사·형용사의 구별 기준 문제가 330점으로 2위, 보어의 범위 문제가 322점으로 3위를 차지했다. 최상위 그룹을 형성한 세 가지 지식 항목은 개별 어휘나 문장 성분을 어떻게 분류할 것인가와 관련한 것이었다. 높은 점수를 얻은 지식 항목에 대해 기존의 학교 문법이나 사전 기술 정보에 대한 이견이 다양하게 존재하며 교수·학습 현장에서 어렵게 느끼는 것이라 볼 수 있다.

음운론, 형태론, 통사론 등 영역별로 표준화 요구도를 살펴본 결과로는 형태론, 통사론, 음운론의 순으로 요구도가 높은 것으로 나타났다. 음운론에 해당하는 1~6의 지식 항목 중에 단모음 개수 설정 문제가 312점으로 가장 높은 점수를 얻었고, 다중 기저형 설정의 문제가 293점으로 뒤를 이었다. 음운론 영역에서 이 두 가지를 제외한 나머지 네 개의 지식 항목은 '으'의 처리 문제가 16위, '의'의 처리 문제가 17위, 장단의 문제가 18위, '어'의 발음 문제가 19위로 전체 순위 최하위권을 형성하였다. 이는 개별 모음에 대한 미시적인 논의이거나 현실에서 구별하지 않는 장모음, 단모음의 변별에 관한 항목이기 때문인 것으로 판단된다. 형태론 영역에서 표준화 요구도 1, 2위를 차지한 지식 항목은 전체 순위 1, 2와 일치한다. 이들의 뒤를 이어 보조 용언의 범위 선정 문제와 관형사, 용언 등과 형태가 같은 파생 접두사 인정 문제가 각각 315점, 304점을 얻어 높은

표준화 요구도를 보였다. 통사론 분야에서는 앞서 보인 대로 보어의 범위 문제에 대한 표준화 요구가 가장 컸고, 7차 교육 과정의 학교 문법에서 변화를 주었던 종속 접속절의 부사절 설정에 대한 문제에 대한 관심도 높았다.

분야별로 볼 때 개별 문법 지식 항목에 대한 표준화 요구도는 한국어 교육 분야에서 가장 높았다. 문법 지식 항목에 대한 평균 표준화 요구도가 국어학 분야 86.8, 국어 교육 분야 86.6인데 비해 한국어 교육 분야에서는 100.6으로 나타났다. 한국어 교육 전문가들은 장단, 매개모음, 다중 기저형 등 언어 현실과 괴리가 있거나 전문적 논의가 필요한 음운론 분야의 세 가지 항목을 제외하고 16개의 지식 항목에 대해 가장 높은 표준화 요구를 표현했다.

【11】10번의 표에 제시되지 않은 문법 지식 중 표준화가 필요하다고 생각하는 것이 있으면 자유롭게 적어 주십시오.

표준화가 필요하다고 생각하는 문법 지식에 대한 답변으로는 문법 용어의 개념과 범위 설정 등의 거시적인 주제부터 '니'를 대명사로 인정할 것이냐 등과 같은 미시적인 주제까지 다양한 의견이 제시되었다. 음운, 형태, 통사 전반에 걸쳐 실로 각각의 의견이 제시되었으며, 이와 더불어 문법 지식을 섣불리 표준화하면 문제가 발생할 소지가 있으니 조심스럽게 접근하고 다양한 견해를 함께 보이는 것이 좋겠다는 사업 방향에 대한 조언도 있었다.

특히 음운론의 영역에 있어서는 구개음화나 표준발음법에 대한 문제가 지적되었다. 형태론의 영역에서는 사이시옷의 문제가 가장 많이 언급되었으며, 이밖에 조사와 어미를 단어로 인정할 것인지, 여러 범주를 넘나드는 형태들을 어떻게 설명할 것인지 등이 해결되어야 한다는 의견도 있었다. 합성어의 파생과 파생어의 합성, 합성어와 복합어의 경계에 대해 다루어야 한다는 의견도 나왔다. 또 '있다'와 같이 품사적 지위에 논란이 있는 형태가 표준화될 필요가 있다는 의견이 제시되었다. 통사론의 영역에서는 피사동의 문제가 몇몇에 의해 지적되었고, 문장의 종류나 안은문장의 유형이 정리될 필요가 있다는 의견도 다수에 의해 제시되었다. 또 국어의 시제 체계에서 시제와 상의 구분이 필요한지, 어느 정도로 설정해야 하는지를 표준화할 필요가 있다는 의견이 있었다. 이중주어나 이중목적어문의 문제가 해결되어야 한다는 의견도 보이며, 높임법과 같은 경우 압존법 등 현실 언어가 반영된 사례들을 바탕으로 한 기준이 필요하다는 지적도 있었다. 보다 큰 범위에서 옛말 문법도 필요하다는 지적이 있었고, 방언과 관련된 지식을 포함한다면 통일 문법에 디딤돌이 될 것이라는 조언도 있었다.

이를 통해 볼 때 현재 표준 국어 문법의 필요성을 인식하는 사람들이 각기 표준화가 필요하다고 생각하는 항목이 상당히 다양함을 알 수 있다. 하지만 사이시옷의 문제나 문법 용어 설정의 문제 등은 다수의 응답자들이 지적한 문제를 바탕으로 우선적으로 표준

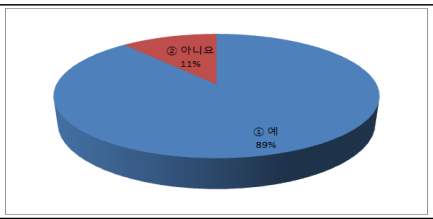
화를 해야 하는 항목을 추려낼 수 있을 것이다.

4.2.3. 언론·출판 분야 문항별 요구 조사 결과 분석

언론·출판 분야의 요구 조사는 총 35명을 대상으로 이루어졌다. 언론·출판 분야의 요구 조사 집단은 국어 연구 및 교육 분야 전문가 집단과 비교하여 상대적으로 인원이 적고 조사 대상 분석을 실시할 만큼 집단 내부의 특성이 크게 차이가 있지 않았다. 따라서 집단 내부의 변인을 별도로 분석하지는 않았다. 언론·출판 종사자 집단을 대상으로 각 문항별 요구 조사 결과를 분석하면 아래와 같다.

【1】표준 국어 문법의 개발이 필요하다고 생각하십니까? 답변의 이유를 간단히 써 주십시오.
☐ ① 예(이유:)
☐ ② 아니요(이유:)

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
① 예	31	88.6
② 아니요	4	11.4
계	35	100.0

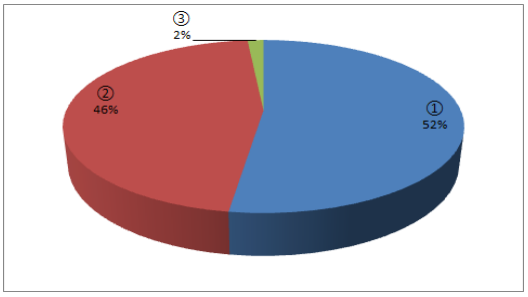


<표 2-50> 언론·출판 1번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법 개발의 필요성에 대한 문항에 대해서는 '예'로 대답한 비율이 88.6%로 긍정적인 답변이 매우 많았다. '예'라고 대답한 이유를 분석하니 학교 문법, 사전, 어문 규범, 언어 현실 등의 불일치를 지적한 것이 대부분이었다. 언어 현실과 관련해서는 표준 문법에 언어 현실을 반영할 필요가 있다는 의견과 언어 현실이 혼란스럽기 때문에 엄격한 틀로서의 표준 문법이 필요하다는 의견이 공존했으나 언론·출판 현장에서 부딪치는 문제를 해결하거나 의문을 해소하는 데에 참고할 수 있는 통일된 기준이 필요하다는 데에 의견이 모아졌다. '아니요'라고 답한 이유에 대해서는 이구동성으로 기존의 학교 문법으로 충분하다는 의견을 제시했다. 새로운 문법 체계를 개발하는 것이 오히려 혼란을 가져올 수 있다는 우려가 있기 때문이었다.

【2】표준 국어 문법의 활용으로 적당한 것을 골라 주십시오. (복수 응답 가능)
☐ ① 교육, 언론, 행정 등 공공 분야 언어 사용 규범서
☐ ② 국정 및 검인정 교과서 집필 지침서
☐ ③ 기타:

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
①	34	52.3
②	30	46.2
③	1	1.5
계	65	100



<표 2-51> 언론·출판 2번 문항 답변의 분포

표준 국어 문법의 활용에 대해서는 학교 문법을 대체할 교과서 집필 지침서(46.2%)로 활용해야 한다는 답변보다 공공 분야의 언어 사용 규범서로 활용해야 한다는 답변(52.3%)이 조금 더 많이 나왔다. 조사 대상이 언론·출판계 종사자들인 만큼 교육에 한정한 활용보다는 공공 분야라는 범용의 목적으로 활용해야 한다는 답변의 비율이 높았다.

【3】표준 국어 문법의 기술 범위에 어문 규범에 관한 내용이 포함되어야 한다고 생각하십니까?

(보기)

매우 필요함	약간 필요함	보통	별로 필요하지 않음	전혀 필요하지 않음

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	20	57.1
약간 필요함	12	34.3
별로 필요하지 않음	2	5.7
보통	1	2.9
전혀 필요하지 않음	0	0
계	35	100

<표 2-52> 언론·출판 3번 문항 답변의 분포

어문 규범에 대한 내용을 표준 문법 기술의 범위에 포함할 것인지에 대한 질문에 '약간 필요함' 이상이 91.4%로 찬성 의견이 매우 높게 나왔다. 찬성 의견 중에는 '매우 필요함'이 57.1%로 '약간 필요함'보다 더 높은 비중을 차지했다. 실제로 신문 기사나 출판 도서, 방송 발화 등은 공적인 영역이므로 어문 규범의 준수를 기본으로 하고 있다. 뿐만 아니라 우리말 바루기(중앙일보), 말글살이(한겨레), 바른말 고운말(KBS), 우리말 나들이(MBC) 등은 어문 규범을 보급하는 역할을 하고 있다. 이러한 환경이 표준 문법 기술에 어문 규범을 포함할 필요성에 대한 인식으로 이어진 것으로 보인다.

【4】 표준 국어 문법의 기술 범위에 비규범적 요소에 관한 내용이 포함되어야 한다고 생각하십니까? (예, 현실 발음, 오류 문법 등)

(보기)

매우 필요함	약간 필요함	보통	별로 필요하지 않음	전혀 필요하지 않음

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
매우 필요함	21	60
약간 필요함	9	25.7
보통	3	8.6
별로 필요하지 않음	2	5.7
전혀 필요하지 않음	0	0
계	35	100

<표 2-53> 언론·출판 4번 문항 답변의 분포

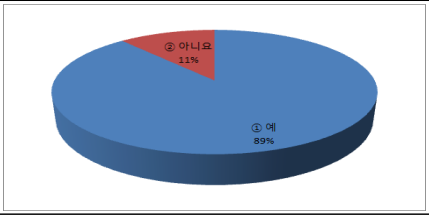
현실 발음, 오류 문법 등의 비규범적 요소를 포함할지 여부에 대해서는 '약간 필요함' 이상이 85.7%로 찬성하는 언론·출판계 종사자가 많았으며 '매우 필요함'(60%)을 '약간 필요함'(25.7%)보다 더 많이 선택하여 적극적으로 찬성하는 비율이 높았다. 언론계 응답을 방송과 신문으로 나누어 비교해 보니 방송 종사자들의 95%가 '약간 필요함' 이상을 선택한 반면 신문 종사자들은 69%에 그쳐 차이가 있었다. 방송이 출연자들의 발화를 일일이 통제할 수 없는 반면 신문은 전문 교정·교열 인력의 검토를 거친다는 매체의 특성이 반영된 것으로 보인다.

【5】표준 국어 문법의 기술의 방법에 있어, 원형적 기술 외에 활용 분야별(국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법) 적용의 사례 기술도 필요하다고 생각하십니까?

☐ ① 예

☐ ② 아니요

응답 유형	응답별 빈도	응답별 비율(%)
① 예	31	88.6
② 아니요	4	11.4
계	35	100.0



<표 2-54> 언론·출판 5번 문항 답변의 분포

표준 문법을 기술할 때 원형적인 기술과 함께 활용 분야별 적용 사례를 기술할 필요성에 대한 의견을 묻는 질문에 대해 전체의 88.6%가 분야별 기술이 필요하다고 응답했다. 연구·교육 분야 전문가들의 찬성 비율인 76%보다 10% 이상 높은 비율이다. 언어 현실을 무시할 수 없는 언론·출판 현장의 특성을 반영하고자 하는 요구가 크다고 하겠다.

【6】문법 지식 중 표준화가 필요하다고 생각하는 것이 있으면 자유롭게 적어 주십시오.

표준화가 필요하다고 생각하는 문법 지식에 대한 요구 조사에 언론·출판계 종사자들은 언어 현실을 접하면서 느끼는 구체적인 문제를 중심으로 의견을 제시하였다. 특히 문법과 일반 언중들의 실제 언어생활 간의 간극이 큰 부분들이 해결되기를 원하는 것으로 나타났다. 발음에 있어서는 표준 발음이 현실 발음에서 거의 나타나지 않는 어휘들에 대한 부분이 표준화되어야 한다는 답변이 많았다. 일반인들이 많이 헷갈리는 사이시옷 표기 규칙의 정비는 전문가 설문과 마찬가지로 언론·출판계 설문에서도 다수가 해결되어야 할 과제로 지적한 문제였다. 언어 현실에서 발견되는 복수 접미사 '-들'의 남용이나 용언 활용의 오류와 같은 문제에 대한 명확한 지침을 요구하기도 했다. 높임, 피·사동, 시제 등의 문법 범주와 관련해서는 지금까지 정리되지 않은 세밀한 부분까지 체계화하여 제시해 줄 것을 제안하였다. 또 비표준어나 방언 중 언중들에게 널리 쓰이는 어휘는 복수표준어 지위의 부여를 검토할 필요가 있다는 조언도 있었다. 그밖에 불규칙 활용, 보조사의 범주, 체언 수식 부사, '-요'의 품사 문제 등 세부적인 문법적 지식에 있어서도 다양한 사안들이 표준화를 요하는 사안들로 지적되었다. 일본식 한자어 문제와 같이 '표준 문법'의 범주에서 다루기 힘든 사항도 있으나 대부분의 문제가 본격적으로 표준 문법을 기술할 때 참고해야 할 문제임에는 틀림없다.

5. 학술 행사 및 자문 연구

국가적 차원에서 문법을 표준화하는 작업은 그 개념 설정과 성격 규정에서부터 실제 문법 지식을 선정하고 모형을 개발하는 모든 과정에서 학계의 여러 다양한 의견을 반영하여 객관성 있게 진행할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 학술대회, 자문회의, 워크숍을 통하여 학계의 의견을 폭넓게 수렴하여 연구의 방향을 설정하는 데 참고하였으며 이에 따라 연구 결과물에 대한 수정 보완 작업을 진행하였다.

5.1. 학술대회

5.1.1. 학술대회 개관

‘표준 문법 개발의 의미와 방향’이라는 주제로 열린 제19차 문법교육학회전국학술대회에서 연구진 4명의 주제발표와 토론이 있었다. 일정과 장소, 프로그램은 아래와 같다.

- 일시: 2013년 8월 24일(토) 10:00~18:00
- 장소: 국립국어원
- 주최: 한국문법교육학회, 국립국어원
- 주제: 표준 문법 개발의 의미와 방향

- 프로그램

<제1 분과: 국어 교육 분야>

<table>
<tr><th colspan="2">일 시</th><th colspan="3">발 표 및 내 용</th><th>비 고</th></tr>
<tr><td></td><td>09:30~
10:00</td><td colspan="3">학술대회 등록</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="8">제1부

개인 발표

10:00~
12:40</td><td rowspan="6">10:00~
11:30</td><td rowspan="2">1</td><td>발표자
및 주제</td><td>김부연(고려대)
학교 문법에서의 국어의 변천 내용에 대한 고찰</td><td rowspan="6">사회:
윤천탁
(KICE)</td></tr>
<tr><td>토론자</td><td>강보선(서울대)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>발표자
및 주제</td><td>정지현(고려대)
문법 교수·학습에서의 ‘국어 인식’과 ‘국어 의식’ 개념에 대한 고찰</td></tr>
<tr><td>토론자</td><td>김지영(교원대)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td>발표자
및 주제</td><td>최근애(서울교대)、이병규(서울교대)
초등 다문화 가정 학생의 학습한국어 이해 실태 연구
-사회과 역사 영역을 중심으로-</td></tr>
<tr><td>토론자</td><td>김명광(대구대)</td></tr>
<tr><td>11:30~
11:40</td><td colspan="3">휴식 시간</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">11:40~
12:40</td><td rowspan="2">4</td><td>발표자
및 주제</td><td>이승왕(부산교대)
초등학교 문법 교육의 특성과 가치</td><td rowspan="4">사회:
오현아
(강원대)</td></tr>
<tr><td>토론자</td><td>안찬원(서울교대)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">5</td><td>발표자 및
주제</td><td>성낙수(교원대)
[이다]의 품사와 활용형에 대한 소고</td></tr>
<tr><td>토론자</td><td>고석주(연세대)</td></tr>
<tr><td>점심</td><td>12:40~
14:00</td><td colspan="3">점심시간</td><td></td></tr>
</table>

<제2 분과: 한국어 교육 분야>

일 시		발 표 및 내 용			비 고
	09:30~ 10:00	학술대회 등록			
제1부 개인 발표 10:00~ 12:40	10:00~ 11:30	1	발표자 및 주제	정은주(한국외대) 한국어능력시험 어휘·문법 영역에 나타난 동사 '가다'의 사용 양상	사회: 김성희 (서강대)
			토론자	심상민(경인교대)	
		2	발표자 및 주제	봉미경(연세대) 한국어 감정 명사 범주의 설정과 한국어 교육에의 활용	
			토론자	박성태(성균관대)	
		3	발표자 및 주제	안주호(동국대) 한국어 교육을 위한 부정 응답 표지 연구	
			토론자	오경숙(서강대)	
	11:30~ 11:40	휴식 시간			
	11:40~ 12:40	4	발표자 및 주제	장채린(연세대)、강현화(연세대) 한국어 교육용 종결 어미 선정 및 복잡도 산정	사회: 박석준 (배재대)
			토론자	우창현(대구대)	
		5	발표자 및 주제	한송화(연세대) 인용 명사의 화용적 기능과 화자의 태도	
			토론자	임형재(한국외대)	
점심	12:40~ 14:00	점심시간			

<개회식 및 주제 발표>

개회식	14:00~ 14:10	개회사: 김홍범(한국문법교육학회 회장) 축사: 민현식(국립국어원장)			사회: 이관규 (고려대)
제2부 주제 발표 14:10~ 17:20	14:10~ 14:55	1	발표자 및 주제	유현경(연세대) 표준 문법의 필요성과 개념	사회: 이정택 (서울여대)
			토론	황화상(서강대)	
	14:55~ 15:40	2	발표자 및 주제	김성규(서울대) 표준 문법 정립을 위한 음운 분야의 논점 탐색	
			토론	이진호(전남대)	
	15:40~ 15:50	휴식 시간			
	15:50~ 16:35	3	발표자 및 주제	김홍범(한남대) 학교 문법의 개념 정립을 위한 4종 '독서와 문법' 교과서와 지도서 분석	사회: 김유범 (고려대)
				장윤희(인하대)	
	16:35~ 17:20	4	발표자 및 주제	이병규(서울교대) 표준 문법 정립을 위한 '담화' 분야의 논점 탐색	

				김봉국(부산교대)	
폐회식	17:20~ 17:30	폐회사: 김홍범(한국문법교육학회 회장)			사회: 이관규 (고려대)

5.1.2. 학술대회 토론 내용[9)]

학술대회를 통해 연구 성과물을 학계에 발표하고 점검하는 시간을 가졌다. 발표의 주제는 크게 표준 문법의 필요성과 개념, 각 분야별 쟁점 설정으로 나눌 수 있다.

(1) 표준 문법의 필요성과 개념에 대한 발표 및 토론

<표준 문법의 필요성과 개념> 발표에서는 일반 언중들이 언어생활의 궁금증 해소를 위해 참조할 문법이 없으며, 기존의 학교 문법은 검인정 체제로 집필되고 또한 그간의 국어학계의 연구 성과를 충분히 반영하지 못하고 있어 기준이 되기에는 한계가 있으므로 기준이 되고 참조가 될 문법이 필요하다고 보았다. 이에 표준 국어 문법의 개념을 여타의 문법의 참조 문법이자 기반 문법으로 보고 표준 국어 문법 기술의 방향과 원칙을 제시하였다. 이러한 표준 국어 문법 개발의 필요성과 그 개념에 대한 연구진의 견해를 토론을 통해지지 받을 수 있었다. 덧붙여 표준 국어 문법의 위상, 역할, 내용이 기존의 국어 교육 문법과는 차별화되어야 할 것이라는 토론자의 제언이 있었다.

(2) 표준 국어 문법 개발을 위한 각 영역별 쟁점 발굴에 대한 발표 및 토론

표준 국어 문법 개발을 위한 국어학의 각 영역별 쟁점 발굴에 대한 발표에 대해서는 쟁점 설정의 기준과 쟁점에 대한 기술 방향이 주요 토론 주제가 되었다. 먼저 음운론 분야에서는 <표준 문법 정립을 위한 음운 분야의 논점 탐색>이라는 제목으로 발표가 진행되었다. 이 발표에서는 표준문법 정립을 위한 기초 작업으로 학문문법과 학교문법의 논점들을 정리 제시하였다. 학교문법의 경우, 형식면에서는 음운 지식 교육과 발음 교육을 나누어서 접근해야 하며 관점과 내용 면에서는 공시적인 관점에서 음성언어를 대상으로 삼아야 한다는 것, 용어를 통일성 있게 제시해야 한다는 것, 세부적인 음운 지식을 제시하는 데에 있어서 개별 문제들을 해결해야 한다는 것 등이 그 분석 기준으로 제시되었다. 학문문법의 경우, 현실발음과 표준발음법간의 차이나 통시론적 현상에 대한 공시 음운론적 처리 등 중요한 음운론적 문제들이 개별 현상을 기술하는 데에 있어서 차이가 나므로 이러한 다양성을 표준문법에서 어떻게 수용할지가 과제가 된다고 보았다. 이에 대한 토론으로 전남대 이진호 교수는 음운론 분야에 있어 표준 문법을 구상할 때에는 현행 학교 문법의 문제점을 수정하는 방식보다는 학교문법의 쟁점에 초점을 맞추는 것이 더 타당하며, 쟁점을 도출할 참고 문헌의 범위 설

9) 학술대회에서 발표한 연구진의 발표문 전문과 토론문은 본지의 별첨 CD의 [부록3]에서 확인할 수 있다.

정, 가치 있는 쟁점의 도출, 연구자별로 차이를 보이는 견해에 대한 섬세한 고찰, 어문규범과의 관계 고찰이 필요함을 논하였다.

형태, 통사론 분야에서는 <학교 문법의 개념 정립을 위한 4종 '독서와 문법' 교과서와 지도서 분석>이라는 발표가 있었다. 이 발표에서는 국어 교육 문법 기술을 분석하여 쟁점을 발굴하였다. 분석 대상으로 삼은 것은 '독서와 문법' 교과서와 지도서였다. 이를 통해 기존의 국어 교육 문법에서도 문법 항목 당 여러 기술상의 이견이 있었음을 발견할 수 있었으며, 이 연구를 바탕으로 하여 한국어 교육 문법, 학문 문법에서의 기술로 분석을 확장하여 표준 국어 문법 개발을 위한 형태, 통사론의 쟁점을 확인할 수 있을 것이라는 토론이 이어졌다. 또한 국어 교육 문법 안에서도 과연 국어 교육 문법이 여타의 문법과 어떤 관련성을 맺고 어떤 위상을 가지고 있는 것인지 모호하다는 것을 확인하였는데, 표준 국어 문법을 개발하기 위해서는 국어 교육 문법을 비롯하여 여타의 문법들이 가지고 있는 위상과 정체성을 확인하고 표준 국어 문법이 이들과 어떤 관련성을 맺고 있는지를 확인해야 할 것이라는 언급이 있었다.

담화론 분야에서는 <표준 문법 정립을 위한 '담화' 분야의 논점 탐색>이라는 제목의 발표가 있었다. 이 발표에서는 담화론 파트를 포함하고 있는 문법서를 분석하여 담화론 분야의 기술상의 차이점이 무엇인지를 정리하였다. 이를 통해 기존의 담화론 분야의 기술이 그 개념과 범위와 같은 거시적인 합의조차 이루어지지 않았으며, 내부 항목 기술에 이르기까지 기술상의 큰 차이가 있다는 것을 확인할 수 있었다. 이는 담화론이 규칙이나 체계를 수립하기 쉽지 않다는 그 내부적 속성에 기인한다는 것, 그럼에도 불구하고 담화론 분야의 기술은 어떤 방식으로든 필요하다는 것이 발표자와 토론자가 동의하는 바였다. 표준 국어 문법에서 담화론을 어떻게 체계화하고 어떤 내용까지를 담을 것인지, 어떻게 용어 등을 표준화할 것인지에 대해서는 계속된 논의가 필요할 것이다.

쟁점이 되는 항목의 기술 방향에 대한 토론 내용은 향후 표준 국어 문법 개발 연구에서 쟁점이 되는 항목 기술에 대한 방법론을 세울 때 중요한 참조가 될 것이다.

5.2. 워크숍

5.2.1. 워크숍 개관

워크숍은 표준 국어 문법 기술 모형 개발이라는 주제로 진행되었다. 구체적으로 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 설정 및 상세범주화, 모형 개발의 주제로 연구진의 발표와 연구진의 발표에 대한 관련 분야인 국어 교육, 담화론, 음운론 분야의 전문가들의 토론이 이어졌다. 일정과 장소, 프로그램은 아래와 같다.

- 주제 : 표준 국어 문법의 기술 모형 개발
- 일시 : 10월 25일(금) 오후 2시~6시
- 장소 : 연세대학교 외솔관 326호
- 사회 : 강현화(연세대)

- 프로그램

시간	발표
2:00~2:10	표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구 사업 개요 김한샘(국립국어원)
2:10~2:40	표준 국어 문법의 상세범주화에 대한 제안 유현경(연세대)
2:40~3:10	표준 국어 문법 기술 모형 개발 - 음운론 김성규(서울대)
3:10~3:20	휴식
3:20~3:50	표준 국어 문법 기술 모형 개발 - 형태론 김홍범(한남대)
3:50~4:20	표준 국어 문법 기술 모형 개발 - 통사론 이정택(서울여대)
4:20~4:50	표준 국어 문법 기술 모형 개발 - 담화론 이병규(서울교대)
4:50~5:00	휴식
5:00~6:00	종합토론 이관규(고려대), 오현아(강원대), 한성우(인하대)

5.2.2. 워크숍 토론 내용[10)]

(1) 표준 국어 문법의 문법 지식 선정과 상세범주화에 대한 종합 토론

문법 지식 설정과 상세범주화에 대한 토론은 크게 문법 지식 배열과 기술 문제, 담화론의 기술 범위와 방법의 2가지 주제로 이루어졌다. 먼저 문법 지식의 배열과 기술 방법과 관련하여 3가지 제안이 있었다. 첫 번째 제안은 언어 단위별 문법 지식 배열이다. 문법 지식 배열 방법은 국어학의 하위 범주별로 배열하는 방식과 언어 단위별로 배열하는 방식이 있는데, 문장을 중심으로 하여 위로 가거나 아래로 가는 배열을 선택하여 문법을 기술하면 언어 사용자의 직관에 더 일치하고 학습에 더 용이하다는 것이다. 이는 언어 사용자들이 언어를 구성할 때, 형태소부터 시작하여 위로 올라가는 것이 아니라 문장을 먼저 염두에 두고 아래로 내려가거나 위로 올라가는 순서를 취하기 때문이다. 국어학의 하위 범주별로 배열하면 문장 다음으로 큰 단위를 담화로 설정하면 되기 때문에 담화론의 배치를 자연스럽게 해결할 수도 있을 것이다. 두 번째 제안은 문법 지식의 통합적 기술이다. 현재의 문법 기술은 분절적으로 기술되어 있어 학습자가 이해하기 어려우므로 관련 있는 문법 지식은 통합적으로 기술하자는 것이다. 예를 들어 어미의 분류와 문장의 확장은 서로 관련성이 있지만 별도의 장에서 기술되어 있기 때문에 학생들이 두 내용의 관련성을 적절히 파악하지 못한다. 따라서 문법적 개념을 제시할 때 관련되어 있는 현상을 통합적으로 제시하는 것이 필요하다는 것이다. 세 번째 제안은 문법 지식의 난이도를 고려한 문법 지식 배열이다. 문법 지식의 난이도를 고려하여 목차를 작성하고 기술에 반영하는 것이다. 목차 상에 반영하는 것이 어렵다면 여러 문법 개념들을 추출하여 개념 지도를 만드는 방식으로 다룰 수도 있을 것이다.

표준 국어 문법에서 담화 영역 기술 방향에 대해서는 모두 담화를 별도의 장으로 구성하여 기술하는 것이 필요하다는 것에는 동의하였다. 담화를 별도의 장으로 구성하여 기술하지 않으면 문장 이상으로 확장되는 여러 담화적 현상에 대해서 기술할 수 없으며, 국어 교육이나 한국어 교육 현장에서의 요구도 채워 주기 힘들기 때문이다. 더불어 담화의 내용을 좀 더 풍부히 할 필요가 있는데, 현재 담화론에서 일반적으로 기술되고 있는 지시 표현, 접속 부사, 생략 이외에 문장 구성, 문장과 문장의 연결, 단락과 단락의 연결에 대한 내용 등이 더 추가되어야 한다는 언급이 있었다.

(2) 표준 국어 문법 기술 모형 개발에 대한 종합 토론

표준 국어 문법의 모형으로 연구진에서 다양한 방식을 제시하였다. 그 중 문법 지식에 대한 원형적 기술을 하는 부분과 이를 적용하여 기술하는 부분으로 이원화하는 것이 바람직하다는 의견이 많았다. 즉 문법 지식에 대한 표준 기술을 제시하고 이를 토대로 학문 문법, 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법에서 각 목적에 맞게 수정 보완한 문법 기술을 하는 것이다.

---

10) 표준 국어 문법 개발 기초 연구 워크숍의 자세한 내용은 본지의 별첨 CD의 [부록4]에서 확인할 수 있다.

문법 기술을 이원화하는 것과 관련하여 표준 국어 문법에서 문법 지식에 대한 난이도와 위계 분석 적용 방안에 대한 논의가 있었다. 학문 문법, 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법 자체를 난이도에 따라 위계화할 수도 있다는 것이다. 연구진에서 제안한 바와 같이 표준 국어 문법의 기술을 표준 기술부과 표준 기술을 적용한 목적별 문법부로 구분한다면, 표준 기술부에서는 난이도, 위계화 분석이 어려울 것이다. 그러나 적용 문법 기술에서 학문 문법에서 가장 상위 난이도의 문법 지식을 기술하고, 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법, 생활 문법에서는 그보다는 쉬운 문법 지식을 기술하는 방식으로 문법 지식을 위계화하는 것이다. 덧붙여 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법에 각각 난이도 분석을 적용하여 문법 지식을 위계화한다면 각 문법마다 난이도 반영 기준이 달라야 한다는 지적도 있었다.

(3) 기타

그 외에 워크숍에서 있었던 추가 견해로는 표준 국어 문법의 최종 결과물이 어떤 형태로 나올지를 고려하여 그에 맞게 연구 개발을 하는 것이 필요하다는 논의가 있었다. 표준 국어 문법 최종 결과물이 그동안의 모든 쟁점을 정리하여 그 표준안을 제시하는 것인지, 쟁점 정리는 보이지 않고 표준안만을 제시하는 것인지 성격을 명확히 해야 한다는 것이다. 또한 문법의 개념을 어떻게 정립할 것인지를 명확히 해야 한다는 논의도 있었다.

5.3. 자문회의

5.3.1. 자문회의 개관

자문회의는 국어학계의 각 분야에서 석학급 학자들을 모시고 표준 국어 문법의 기술 방향에 대한 연구진의 연구 결과물을 확인받고 그에 대한 자문위원의 의견을 듣는 방식으로 진행되었다. 자문위원은 아래와 같다.

남기심(통사론), 고영근(형태론), 홍재성(언어유형론), 임용기(음운론), 박갑수(국어 교육), 장경희(담화론)

자문위원의 자문 내용은 연구 결과물을 수정하고 보완하는 데 적용되었다. 일정과 장소, 프로그램은 아래와 같다.

(1) 1차 자문회의

- 일시 : 2013년 8월 29일 오전 11시~1시 30분
- 장소 : 마리(연대 동문)

■ 주제 : 표준 국어 문법의 필요성과 개념
표준 국어 문법 기술을 위한 중요 쟁점의 해결 방향

(2) 2차 자문회의
■ 일시 : 2013년 11월 14일 오후 12시~오후 2시
■ 장소 : 마리(연대 동문)
■ 주제 : 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 선정 및 상세범주화
표준 국어 문법을 위한 기술 체계와 모형 개발

5.3.2. 자문 내용[11)]

(1) 1차 자문회의의 자문 내용

가. 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 선정 및 상세범주화

1차 자문회의에서는 표준 국어 문법의 필요성과 개념, 그리고 표준 국어 문법의 각 영역별 중요 쟁점에 대하여 자문위원들의 자문을 받았다. 본 연구진에서 제시한 표준 국어 문법의 필요성과 개념에 대해서는 자문위원 모두 동의하였다. 그에 추가하여 표준 국어 문법이 한국 사람, 북한 사람, 재외 동포, 한국어를 배우는 외국인들 모든 사람이 표준으로 삼으면서 실용적으로 사용할 수 있는 방향으로 설계되어야 한다는 것을 염두에 두어야 한다고 하였다.

나. 표준 국어 문법을 기술을 위한 중요 쟁점 해결 방안

각 영역별 주요 쟁점에 대한 자문 요청에 대해서는 자문위원의 다양한 의견을 들을 수 있었다. 본 연구에서 자문을 요청한 쟁점은 '장단' 기술의 문제, '이다' 품사 설정 문제, 담화론의 기술 방식과 내용 확정 문제, 언어유형론의 연구 성과 반영 방안 등이었다. '장단' 기술의 문제에 대해서는 먼저 '장단'과 관련한 규범을 표준 국어 문법에 포함시키고 좀 더 분명히 해야 한다는 의견이 있었다. 현실을 반영한다면 기술을 하지 않을 수도 있지만 장단 구분이 없으면 동음이의어가 많이 생기므로 규범을 제대로 만들어서 기술에 반영해야 한다는 것이다. 반대로 자연스러운 언어 변화 현상을 받아들여 억지로 규범을 정해 교육적으로 억압하기보다는 실용적 차원에서 기술하지 않는 것이 바람직하다는 의견도 있었다. '이다'의 품사 설정 문제에 대해서는 '이다'를 한국어 교육 문법 체계에서 기술하듯이 형용사로 보는 것이 바람직할 것이라는 의견과 국어 교육 문법 체계 안에서는 서술격 조사로 보는 것이 최선이라는 의견이 있었다.

담화론의 기술 방식과 내용 확정에 대해서는 담화론의 기술은 문법과 관련 있는 부분에서 기술하는 것이 바람직하다는 의견이 있었다. 사실 문법인지 담화인지 정

11) 자문회의의 자세한 내용은 본지의 별첨 CD의 [부록5]에서 확인할 수 있다.

확히 가르기 어려운 부분이 있기 때문에 문법 부분을 기술하면서 담화적 기술이 필요할 때 추가하자는 것이다. 만약 문법과 담화의 접면에 있는 언어 현상을 모두 담화부로 옮기면 문법이 매우 축소 기술될 우려가 있다고 지적하였다. 한편 먼저 문법의 외연을 구조의 문법으로 할지 사용의 문법으로 할지부터 명확히 한 후에 담화론의 기술 방향을 결정할 수 있을 것이라는 의견이 있었다. 그것이 명확해져야 담화를 어느 영역까지 확장할 수 있을지 확정할 수 있다는 것이다.

유형론의 연구 성과를 어떻게 반영할 수 있을까 하는 문제에 대해서는 먼저 한국어의 문법 체계를 세우는 데 유형론의 연구 성과를 참조하면 객관성과 보편타당성을 확보하는 데 도움을 얻을 수 있을 것이라는 자문 의견이 있었다. 예를 들어 '를'의 경우 대부분 대격표지로 기술하는데 실제 초점사로서의 기능도 가진다. 그러나 이러한 특성은 특이한 것이 아니다. 유형론적으로 한 형태가 격표지와 초점사 기능을 동시에 가지는 것은 일반적인 현상이기 때문이다. 이러한 유형론적 관점으로 한국어의 문법 현상을 들여다보면 좀 더 합리적인 기술 방향을 찾을 수 있을 것이다.

(2) 2차 자문회의 자문 내용

가. 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 선정 및 상세범주화

2차 자문회의에서는 표준 국어 문법을 위한 문법 지식 설정 및 상세범주화, 기술 체계와 모형 개발에 대한 자문위원의 의견을 들었다. 연구진에서 설정한 문법 지식 항목이 다소 상세하나 대체적으로 적절하다는 의견이었으며, 총론에서 한국어의 유형론적 특징을 서술해 주는 것이 바람직할 것이라는 의견이 있었다. 문법 지식의 상세범주화 중 특히 문법 지식의 배열에 대한 자문위원의 의견이 있었는데, 우선 국어학의 하위 영역별로, 즉 음운론, 형태론, 통사론, 담화론 순으로 문법 지식을 배열하는 것이 적절할 것이라는 의견이 있었다. 한편 일반 언중이나 학습자에게는 문법 단위별로 문법 지식을 배열하는 것이 학습에 더 용이할 것이므로 문법 단위별 배열을 고려할 필요가 있다는 의견이 있었다. 한편 국어학의 하위 영역별로 문법 지식을 배열해도 사실은 작은 단위부터 큰 단위로 배열하는 순서를 지키고 있으므로 이 두 가지 배열 방식이 서로 상충되는 것은 아니라는 언급도 있었다.

담화론의 기술 문제에 대해서는 담화론을 별개의 장으로 독립하여 기술하는 것이 필요하다는 의견이 대부분이었다. 다만 담화론의 기술 범위에 대해서는 여러 의견이 있었다. 담화론 파트에서 문법과 관련된 것만 집중해서 기술해야 한다는 의견, '담화'를 텍스트라는 용어로 바꾸어 지칭하고 문법과 관련된 담화적 내용은 문법론에서 기술하고 '담화'에서는 텍스트의 기능, 유형, 구조 등의 논의로 한정해야 한다는 의견이 있었다.

그 외 1차 자문회의에서 미처 언급하지 못했던 개별 쟁점들에 대한 자문위원의 추가 자문과 용어 표준화와 관련한 여러 제언들이 있었다.

나. 표준 국어 문법을 위한 기술 체계와 모형 개발

표준 국어 문법 기술 체계를 ‘핵심 문법 기술부’와 ‘적용 문법 기술부’로 나누어 기술하고, ‘적용 문법 기술부’ 아래에 ‘학문 문법’, ‘국어 교육 문법’, ‘한국어 교육 문법’, ‘생활 문법’ 등으로 나누어 기술하는 방식에 자문위원 대부분이 동의하였다. 문법 지식의 실용적 필요에 부응하기 위한 모형으로 적합하다는 의견이었다.

다. 기타 자문 내용

표준 국어 문법 기술에 앞서 연구진의 언어 철학을 분명히 해야 한다는 지적이 있었다. 동시대를 살고 있는 언어 사용자들 간의 언어적 차이가 크고, 지금까지의 언어 규범은 사용 빈도와 상관없이 높은 연령의 언어 사용자의 판단을 가르치려고 하는 관점이 반영된 바가 많았다. 따라서 변동 폭이 큰 쟁점에 대해 어떤 관점으로 기술할지 이론적, 철학적 태도를 분명히 할 필요가 있다는 것이다. 또한 언어유형론의 연구 성과를 적극적으로 도입하면 기존의 전통적 문법 기술에서 해결하지 못했던 여러 난제들에 대한 합리적 기술 방안을 찾을 수 있을 것이라는 조언도 있었다.

Ⅲ. 연구 추진 결과

1. 기초 자료 분석을 통한 쟁점 도출

1.1. 표준 국어 문법 개발을 위한 거시적 쟁점

- **체계의 정합성 확보 방안**
- **용어의 통일 방안**
- **문법 기술의 범위 문제**
- **사용자별 문법의 개념 설정과 요구 수렴 방안**

1.1.1. 체계의 정합성 확보 방안

국어 문법의 표준화 작업은 학교 문법과 생활 문법의 근간이 되는 문법이므로 기존의 언중들에게 익숙한 학교 문법 체계를 무시하고 새로운 체계를 세우기보다 크게 체계상의 문제가 없는 부분은 수용하고 체계상의 문제가 있는 부분을 보완하는 방향으로 가는 것이 합당할 것이다. 따라서 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구에서는 일차적으로 체계상의 문제가 있는 쟁점들을 발굴하고 발굴된 쟁점에 대해 체계상의 일관성을 확보하는 문법 기술 방향을 설정하는 것이 필요하다. 예를 들어 현재까지도 논란이 되고 있는 부사절과 종속 접속절의 문제는 어미의 체계와 밀접하게 관련이 있다. 연결 어미의 문제는 내포절의 체계와 어미의 체계를 서로 맞추게 될 때 그 정합성을 지니게 되는 것이다. 따라서 체계에 문제가 있는 쟁점을 발굴하고 각 쟁점마다 어떤 방향으로 문법 기술을 하는 것이 체계상의 정합성을 확보할 수 있는지 논의할 필요가 있다.

다만 문법 체계의 정합성을 지나치게 추구할 때 개별 문법 현상의 본질을 드러내지 못할 수도 있다는 문제점이 있을 수도 있을 것이다. 이런 경우 1차적으로는 문법체계의 정합성을 지향하되, 개별 문법 현상에 따라 지향하는 바를 유연하게 적용할 필요는 있을 것이다. 실제 문법을 기술할 때 문법 체계의 정합성을 어떤 방식으로 지향해야 할지에 대해서는 실제 개별 문법 항목을 검토하면서 논의가 필요하다.

1.1.2. 용어의 통일 방안

표준화되지 않은 문법 용어는 교육계와 일반 대중들에게 큰 혼란을 야기하기 때문에 용어의 표준화는 교육 문법, 생활 문법 기반이 되는 표준 국어 문법 체계 수립에서 필수적이다. 뿐만 아니라 학문 문법의 측면에서 볼 때에도 문법 용어의 표준화는 필요한 작업이다. 다양한 학파와 이론에 따라 문법 용어가 달라 생길 수 있는 불필요한 오해를 줄이기 위해서 합리적 수준에서 이루어지는 문법 용어의 통일은 필요하다.

문법 용어는 체계의 문제와 밀접한 관련을 맺고 있으므로 학문적으로 볼 때 문법 용어의 통일은 문법 체계와 마찬가지로 체계성 정합성을 지녀야 할 것이다. 그러나 한편으로 한국어 교육과 생활 문법에서는 용어의 체계성과 정합성 못지않게 직관적으로 이해가 쉽고 평이한 용어의 사용이 중요할 것이다. 예를 들어 한국어 교육에서는 국어학이나 학교 문법에서 자주 사용하는 '선행절, 후행절' 대신 '앞 절, 뒷 절'을, '체언' 대신 '명사'라는 용어를 사용한다. '명사'는 체언의 일부이므로 학문 문법이나 학교 문법에서는 잘못된 용어의 사용이지만 '체언'이 학습자에게는 생소하고 직관적으로 이해하기 어려워 사용하지 않는다. 즉 때로는 용어 표준화에 있어 서로 다른 입장이 부딪힐 수 있는 것이다. 따라서 표준 국어 문법의 문법 용어 표준화에 있어 다양한 사용자별 문법의 요구를 아우르고 서로의 요구가 상충함으로써 발생하는 이러한 문제를 해소하는 방향이 무엇인지 대해 고민할 필요가 있다.

1.1.3. 문법 기술의 범위 문제

표준 국어 문법을 기술하려면 표준 문법의 개념과 원칙을 확립하는 것과 함께 그 기술 범위를 정하는 것이 필수적이다. 일정한 체계를 가지고 기술된 문법서를 분석해 보면 그 기술 범위가 상이한 것을 확인할 수 있다. 어떤 문법서들은 형태론과 통사론 부분만 기술하기도 하고, 문법 교과서에서는 음운론, 형태론, 통사론, 어휘론, 담화론, 국어사, 국어 규범까지 기술 범위를 넓히기도 한다. 한국어 교육 문법 체계를 기술한 국립국어원(2005ㄱ)에서는 음운론, 형태론, 통사론, 담화론을 기술 범위로 한정하고 국어학 개론류의 문법서는 음운론, 형태론, 통사론, 담화론, 어휘론 등을 기본으로 하여 문법서에 따라 의미론, 국어사, 국어 규범, 국어 생활 등에 대한 내용을 다루기도 한다. 이와 같이 문법서들의 문법 기술의 범위는 조금씩 차이를 보이고 있다.

문법서마다 문법 기술의 범위가 다소 차이를 보이기는 하나 형태론과 통사론은 기본적으로 포함하고 있는 것으로 보아 표준 문법의 기술 범위를 확정하는 데 있어 형태론과 통사론은 필수적으로 포함되어야 할 것으로 보인다. 음운론은 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법에서 모두 다루고 있으며 소리 단위인 음운은 언어의 가장 기본적인 단위의 하나이므로 표준 문법에 포함되어야 할 것으로 보인다. 다만 그 이외에 담화론을 포함한 여타의 범주들에 대해서는 표준 문법의 개념과 기술 방향을 설정하면서 그 포함 여부에 대한 고민이 더 필요할 것을 보인다.

특히 담화는 국어사나 국어 규범 등보다 그 포함 여부와 기술 방향에 대해 고민이 필요하다. 전통적인 문법관으로 기술된 문법서에서는 담화론을 배제하였으나 학교 문법과 한국어 교육 문법에서는 담화론을 음운, 형태, 통사와 마찬가지로 국어학의 주요한 하위 범주로 보고 체계 안에서 기술하고 있다. 국어 교육 문법에서 담화를 포함한 이유는 실제 언어생활에서 문장이 아니라 담화 단위로 의사소통이 이루어지고 국어에서 때로는 담화적 설명이 없이는 특정 문법 항목이나 범주의 기능과 의미를 파악하기 어렵기 때문인 것으로 보인다. 비슷한 이유로 한국어 교육 문법에서도 담화를 포함한 것으로 보이는데, 한국어의 직관이 없는 외국인 학습자에게 한국어를 가르치는 한국어 교육 현장에서는 문법 항목을 설명할 때 충분한 담화적 맥락에 대한 설명을 제공하는 것이 학교 문법에서보다 훨씬 중요할 것이다.

표준 문법은 교육 문법과 생활 문법의 참조 문법, 기반 문법의 성격을 띠므로 이들 문법에서 전면적으로 다루고 있는 담화론을 무조건 배제할 수는 없을 것이다. 그렇다면 표준 문법에서 담화론을 어떤 방식으로 포함하고, 담화의 어떤 내용을 기술할 것인지 고민이 필요하다.

이상의 표준 국어 문법의 범위를 확정하는 것과 관련한 여러 문제에 대한 합리적인 해결점을 찾기 위해서는 문법을 무엇으로 볼 것인지와 관련된 언어 철학과 표준 국어 문법에 대한 실제적인 요구를 고려해야 할 것이다.

1.1.4. 사용자별 문법의 개념 설정과 요구 수렴 방안

표준 국어 문법은 학문 문법, 국어 교육 문법(학교 문법), 한국어 교육 문법, 생활 문법 등 다양한 사용자별 문법의 참조가 되고 근간이 되는 일종의 범용 문법을 지향한다. 따라서 이들 사용자별 문법이 지시하는 바가 무엇인지 명확히 알아야 표준 국어 문법의 성격에 대해 명확히 할 수 있을 것이다. 그러나 학문 문법의 경우 '언어에 내재해 있는 질서나 규칙을 기술한 문법'으로 비교적 그 개념이 명확한 데 비하여 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법, 생활 문법 등의 개념은 다소 모호한 점이 있다. 따라서 표준 국어 문법의 성격과 기술 방향을 설정하려면 국어 교육 문법, 한국어 문법, 생활 문법의 개념을 명확히 하고 이들 문법의 표준 국어 문법에의 요구를 확인하고 그 수용 여부와 방안을 탐색할 필요가 있다.

○ 국어 교육 문법(학교 문법)

국어 교육 문법은 한국어 교육 문법이나 생활 문법에 비해서는 개념이 명확한 편이다. 그러나 국어 교육 문법이 곧 규범 문법을 가리키는 것인지, 혹은 학교에서 가르치는 문법인지, 문법 교과서에 기술된 문법을 말하는 것인지 더 명확히 할 필요가 있다. 또한 고등학교 문법 교과서가 국정 체제에서 검정 체제로 전환되어 교과서마다 문법 기술에서 차이를 보이는 부분이 있다. 즉 무엇을 학교 문법 체계라고 하는지 기준이 사라진 것이다. 따라서 학교 문법이 지시하는 바가 무엇인지 확인

하는 일이 필요하다.

○ 한국어 교육 문법

한국어 교육 문법은 실제 실체 파악이 어려운 점이 있다. 이론 문법의 경우, 다양한 이론서가 발간되어 있고 약간의 차이는 있지만 세부 영역에 대한 일관성과 체계성을 가지고 있다. 국어 교육 문법의 경우에도 다양한 이론서와 표준화된 문법 지식의 내용이 정리되어 있다. 이에 반해, 한국어 교육의 경우에는 국립국어원(2005ㄱ)을 제외하고는 한국어 교육을 위한 문법을 표방하고 있는 문법서가 거의 없다. 그리고 국립국어원(2005ㄱ)도 국어 교육 문법의 내용을 요약 기술한 부분이 많아 한국어 교육 현장의 요구를 담고 있다고 보기는 어려워서 '한국어 교육적' 문법의 특성을 찾기 어렵다. 따라서 한국어 교육 문법이라고 할 때 그것이 가리키는 바가 무엇인지 명확히 할 필요가 있다.

한국어 교육 문법 개념의 확립과 함께 한국어 교육의 관점에서 표준 국어 문법에 요구하는 바는 '개별 문법 항목에 대한 세부 기술, 사용자의 직관에 맞는 문법 기술, 쉬운 문법 용어 선정' 등이다. 한국어 교육 현장에서는 개별 문법 항목을 가르칠 때가 많은데, 각 문법서마다 설명이 다르고 그 내용이 충분하지 못할 때가 많으며, 담화적 맥락을 고려한 서술이 부족하다. 또한 일부 국어 교육 문법이나 규범 문법은 사용자의 직관에 부합하지 않아 실제 언어 사용 현장에서 학습자가 혼란을 느낄 때가 있다. 그리고 학문 문법이나 국어 교육 문법에서 사용하는 용어가 너무 어려워 한국어 학습자에게 적절하지 않은 경우가 종종 있다. 따라서 표준 국어 문법은 어떻게 이러한 한국어 교육 문법의 요구를 수렴하여 참조 문법으로서의 성격을 지닐 수 있을지 고민이 필요하다.

○ 생활 문법

일반 대중에게 있어 국어 문법은 피하고 싶은 존재일 수도 있다. 왜냐하면 국어 문법은 어렵고 복잡한 것으로 여겨지고 있기 때문이다. 따라서 표준 문법은 이러한 일반 대중의 선입견을 불식시키고 일반 대중이 언어생활을 할 때 편하게 접근하고 이용할 수 있는 문법이어야 한다. 생활 문법의 개념은 이러한 관점에서 접근할 수 있겠다.

생활 문법은 학문적 타당성을 훼손하지 않은 범위 안에서 일반 대중이 궁금해하고 또 필요한 내용을 담아 내야 한다. 우선 문제가 되는 것은 구체적인 범주들의 설정이다. 학문적인 엄정성만을 고집해 온전한 문법 범주만을 기술해야 한다면 피동, 사동, 시제 등의 범주는 범주 설정 자체가 불가능해지거나 그 내용이 크게 축소될 수 있다. 그러나 이들 범주는 영문법을 접한 일반 대중들에게는 매우 친숙한 것들이며 언어생활에서의 필요성 또한 적다고 하기 어렵다. 따라서 이들의 범주 설정 가능성이 설사 학문적으로는 크지 않다 하더라도 대중 문법으로서의 만족도를 높이기 위해서는 어떤 형식으로든 표준 문법의 기술 대상이 되어야 할 것이다.

생활 문법은 일반 대중들의 올바른 언어생활에 도움이 되는 문법으로서 규범 문법적 성격을 가진다. 즉, 생활 문법은 언론과 출판은 물론이고, 대학생을 포함한 일반 성인들의 말하기와 글쓰기와 관련된 규범을 제시하여 실제 언어생활에서 오류를 줄이는 역할을 해야 하는 것이다.

이상의 다양한 생활 문법으로서의 기능을 표준 국어 문법에서 어떻게 수렴해야 할지에 대한 논의가 필요할 것이다.

1.2. 표준 국어 문법의 내용 기술 관련 미시적 쟁점

1.2.1. 음운론

• 음운론의 미시적 쟁점

◎ 음운론의 단위

○ 자음체계에서 '치조음'과 '경구개음'의 구별 문제
○ 단모음 개수
○ 반모음 /ㅟ/의 설정
○ /의/의 음운 체계상의 지위: 상향이중모음 vs. 하향이중모음
○ 장단의 음운론적 변별력에 대한 기술 차이
○ 음절 구조적 측면에서 /w/, /y/의 해석: 음절 핵 vs. 음절 초
○ 매개모음 '으'의 해석
○ 불규칙 활용의 기저형 설정

◎ 음운 과정

○ 음절말 평파열음화 /ㅎ/→/ㄷ/에 대한 해명
○ 경음화의 동기
○ 경음화 후 ㄷ-탈락 현상의 해석
○ /ㄴ/에 의한 /ㅎ/의 직접동화 문제
○ 구개음화
○ 모음의 완전순행동화
○ 활음 첨가의 종류
○ 후음 탈락의 범위
○ '-으오' 등의 앞에서 일어나는 유음 탈락
○ 동일 조음 위치 장애음 탈락

◎ 음운론의 단위

○ 자음체계에서 ‘치조음’과 ‘경구개음’의 구별 문제

<표준 발음법>과 국어 교육 문법 및 많은 수의 음운론 개론서에서는 치조음과 경구개음을 구별하는 자음 체계를 제시하고 있다. 이러한 분류법에 따르면 /ㄷ, ㅌ, ㄸ, ㅅ, ㅆ, ㄴ, ㄹ/가 치조음으로, /ㅈ, ㅊ, ㅉ/가 경구개음으로 나뉜다. 그러나 이러한 구분이 타당하지 않다는 주장도 있는데(배주채 2013), 이에 따르면 /ㄴ, ㅅ, ㅆ/의 경우 변이음으로서 치조음과 경구개음이 음운론적으로 변별적이지 않음에도 자음체계에서 어느 한 쪽만 반영해 주는 것은 타당하지 않다고 하였다. 또 음절말 평폐쇄음화에서 /ㅈ/이 /ㄷ/으로 바뀌는 현상을 조음 방법의 변화뿐만 아니라 조음 위치까지 변화한다고 설명해야만 하는 난점이 있다고 하였다. 이와 같은 입장에서 본다면 자음체계의 분류 중 치조음, 경구개음을 구분하는 문제는 재고해 볼 여지가 있다.

○ 단모음 개수

현대 국어의 단모음 개수는 표준 발음법을 바탕으로 하였을 때 10개로 제시하는 것이 일반적이다. 표준 국어 문법 개발을 위해 분석한 21권의 문법서 중 17권에서 단모음 개수를 10개로 보았다. 그 외 9개로 본 문법서가 2권, 11개로 본 문법서가 1권, 7개로 본 문법서가 1권이었다. 교재별로 단모음 개수가 차이가 나는 까닭은 ‘애, 에’의 변별을 어떻게 처리하는가, ‘외, 위’를 단모음으로 볼 것인가, ‘어’의 장음과 단음을 별개의 음소로 처리할 것인가가 다르기 때문이다. 물론 거의 대부분의 문법서에서 단모음을 10개로 본 것은 사실이나, 이들 문법서에서도 현실 발음의 차원에서 보았을 때에 단모음을 10개로 보기 어려운 점이 있음을 지적하고 있다. 이는 표준 문법에 있어서도 쟁점이 된다고 할 수 있다. 왜냐하면 표준 문법에서 표준 발음법의 규정을 따라 단모음 개수를 정할 것인지, 아니면 현실 발음의 상태를 적극적으로 수용하여 단모음 개수를 제시할 것인지 그 입장에 따라 현대 국어의 단모음을 몇 개로 볼지도 마찬가지로 달라지기 때문이다.

○ 반모음 /ɥ/의 설정

국어의 반모음은 음운론 개론서에서는 일반적으로 /w/, /y/라고 설정된다. 그러나 이 외에도 반모음 ‘ɥ’의 존재가 논의되어 왔다. ‘뛰어’와 같이 ‘ɥ’는 ‘위’로 끝나는 용언의 말음에 ‘어’로 시작하는 어미가 결합할 때에 수의적으로 나타난다고 알려져 있다. 여기에서의 문제는 ‘ɥ’를 변이음의 하나로 처리할 것인지, 아니면 음운론적으로 반모음의 하나로 해석할 것인지의 여부이다. 또한 변이음으로 처리한다고 했을 때, 어떤 음소의 변이음이라고 볼 것인지도 논의의 대상이다.

○ /의/의 음운 체계상의 지위: 상향이중모음 vs. 하향이중모음

표준 국어 문법 개발을 위해 분석한 21권의 문법서 중 16권의 국어학(언어학), 음운론 개론서에서 /의/가 상향이중모음인지 하향이중모음인지를 명시한 문법서는 총 14권이다. 이 중 /의/를 하향이중모음으로 본 문법서는 8권, 상향이중모음으로 본 문법서는 6권이다. 역사적으로 보았을 때에 /의/를 하향이중모음으로 간주하는 것이 전통적인 입장이라고 할 수 있으나, 현대 국어 이중모음 체계의 간결성, 혹은 /의/의 음성적 속성 등을 고려해 이를 상향이중모음으로 보는 견해 역시 비슷한 비중을 차지하고 있다. /의/를 무엇으로 보는지에 따라 현대 국어 이중모음 체계에 하향이중모음을 설정하게 되는지 및 상향이중모음 체계에 '으' 반모음으로 시작하는 상향이중모음이 있다고 보게 되는지가 결정되기 때문에 중요한 문제가 된다.

○ 장단의 음운론적 변별력에 대한 기술 차이

21개 문법서 중 18개의 문법서에서 장단에 대하여 언급하고 있으며, 18개의 문법서 모두에서 장단이 현대 국어에서 변별적인 요소임을 인정하고 있다. 그러나 현실 발음에서는 장단이 상당히 변별력을 잃은 상태이기에, 문법서마다 이러한 현 상태를 기술하는 정도가 다르다. 18개 중 9개의 문법서에서 장단이 변별력을 잃고 있는 상태임을 지적하였는데, 표준 발음법에서와 달리 단어 뜻을 구분하는데 기여하지 못한다고 언급하거나(신지영 2011), 40대 이하의 말에서는 존재하지 않는다고 세대를 명시하거나(최명옥 2008), 대체로 전라방언을 제외하고는 음장이 소멸 직전에 있다는 식으로 방언권을 언급하는 등(배주채 2011) 그 기술 방식 및 내용은 문법서마다 차이가 있다. 또한 교과서에서는 장단을 잘 지켜야 한다는 규범적인 설명을 덧붙이는 경우가 일반적인데, 이는 표준발음법의 규정에 의한 것이다. 장단의 음운론적 변별력에 대한 문제는 표준 문법에서 표준발음법의 규정과 현실 발음의 상태를 얼마나 문법 기술에 적용할지와 관련하여 쟁점이 된다.

○ 음절 구조적 측면에서 /w/, /y/의 해석: 음절 핵 vs. 음절 초

'의'를 제외한다면 현대 국어의 모든 이중모음은 반모음이 선행하는 상향이중모음이다. 이들의 해석과 관련하여 /w/, /y/가 음절 핵의 요소인지, 아니면 음절 초의 요소인지가 논쟁점이 되어 있다. /w/, /y/는 기본적으로 이중모음의 요소이기 때문에 음절 핵의 일부분으로서 모음적인 속성을 지니는 것으로 해석된다. 그러나 순음과 반모음의 결합 제약, 모음 충돌을 회피하는 방법으로서의 반모음 삽입 등의 일부 현상을 통해 /w/, /y/가 반드시 음절 핵의 성격을 띠는 것은 아니며, 오히려 음절 초의 성격을 가진다는 주장이 제기된 바, /w/, /y/의 음절 구조적 해석 문제는 쟁점이 된다.

○ 매개모음 '으'의 해석

배주채(2013)에 따르면 매개모음 '으'의 해석 중 대표적인 것은 매개모음이 어간과 어미 사이에 끼어든다는 것과, 어미의 두음이라는 것이다. 전자의 입장에서 매개모음

은 어간과 어미가 연결될 때에 발음을 부드럽게 만들기 위한 목적으로 끼어드는 것이다. 그러나 이러한 입장의 문제는 매개모음이 어떠한 환경에서 삽입되는지를 규칙화할 수 없다는 데에 있다. 후자의 입장에서는 매개모음은 '으니' 등의 특정 어미의 기저형에 존재하는 것으로 어간의 환경에 맞추어 탈락하는 것으로 해석된다. 매개모음의 해석에 따라 어미의 기저형 설정 등이 달라진다는 점에서 쟁점이 된다.

○ 불규칙 활용의 기저형 설정

불규칙 활용의 기저형을 어떻게 설정할 것인가의 문제는 오랫동안 쟁점이 되어 왔다. 국어 교육 문법에서처럼 어간 '덥-'의 'ㅂ'이 '우'로 바뀌는 것으로 보아 'ㅂ'불규칙으로 설명하는 방법에서부터, 추상적인 기저형을 설정하여 해석하는 방법 등이 있었다. 그러나 '덥~더우'의 관계가 'ㅂ'이 '우'로 바뀌는 관계인 것은 아니므로, 또 추상적 기저형은 음운론적 실재성을 가지지 못한다고 할 수 있으므로 타당하지 않은 설명이라고 할 수 있다. 이에 음운론에서는 이러한 활용에 대해 '덥'과 '더우'가 모두 기저형의 한 부분으로 다중 기저형이라는 견해가 제시된 바 있다. 다중 기저형설 이래로 기저형에 대한 논의가 이전만큼 활발하게 진행된 것은 아니나, 어휘부에 어떠한 형태로 음운론적 단위들이 들어가 있는지와 관련하여서도 여전히 쟁점이 된다.

◎ 음운 과정

○ 음절말 평파열음화 /ㅎ/→/ㄷ/에 대한 해명

음절말 평파열음화 중 /ㅎ/→/ㄷ/을 어떻게 해석할지는 여전히 논란이 된다. /ㅎ/→/ㄷ/은 추론적인 결과일 뿐 그 자체를 직접 확인할 수는 없기 때문이다. 이에 이진호(2005)에서도 /ㅎ/→/ㄷ/을 분명히 살필 수는 없지만, 그렇게 바뀐다고 보는 것이 해석상 자연스럽다고 하였으며, 신지영(2011)에서는 음성학적으로 종성에는 구강의 중앙부 폐쇄가 해지되지 않고 나는 불파음만이 올 수 있는데, 마찰음은 폐쇄 없이 산출되는 소리이기 때문에 종성이 되면 다른 소리로 변화해야 한다고 하였다. 이러한 설명들은 배주채(2011)에서도 언급되었다시피 왜 하필 /ㅎ/이 /ㄷ/으로 변화하는지를 설명하지는 못한다는 점에서 앞으로 해결해야 할 과제라고 볼 수 있다.

○ 경음화의 동기

경음화는 고유어 및 한자어에서도 일어나는 현상이며, 그 환경도 폐쇄음 뒤의 경음화, 용언어간 말 비음 뒤의 경음화, 관형사형 뒤의 경음화 등 다양하다. 여기에서 공통적인 것은 모두 '경음화' 된다는 그 자체일 뿐, 경음화의 동기가 서로 동일한 것인지 아닌지에 대하여는 그 설명이 명확하지 못한 실정이다. 또한 경음화 현상 자체가 동화적인 것인지, 이화적인 것인지에 대하여도 논란이 되어 왔으며, 사이시옷과 관련된 경음화 현상의 경우 'ㄴ-첨가'와 관련하여 서로 유관하다는 것이 제기되기도 하였다.

○ 경음화 후 ㄷ-탈락 현상의 해석

21권의 문법서 중 3권의 문법서에서 ㄷ-탈락을 다루고 있다. ‘묻-+-소’가 ‘무쏘’와 같이 실현되는 것에 대하여 ‘ㄷ’에 의한 경음화 후 ‘ㄷ’ 탈락으로 보는 입장과 ‘ㅅ’ 앞에서 ‘ㄷ’이 마찰음화 된다고 보는 입장의 두 가지가 음운론에서 대립되는 견해로 존재해 왔다. ㄷ-탈락 현상을 제시하는 음운론 문법서는 전자의 입장을 반영한 것이 된다. 그런데 16권의 문법서 중에서 단 3권에서만 전자의 입장을 밝히고 있는 것을 마찰음화가 학계의 일반적인 견해라는 것을 보여주는 것으로 해석하기에는 무리가 있다. 이보다는 보통 개론서에서는 이렇게 쟁점이 되는 현상을 잘 제시하지 않는 경향과 관련된다고 보는 것이 좋을 것이다. 표준 문법을 정립하는 측면에서 본다면, ㄷ-탈락과 같이 입장에 따라 다르게 해석되는 하나의 현상을 어떻게 받아들일지, 또 이와 같은 현상을 어느 정도의 등급에서 제시하는 것이 타당할지를 판단하는 것이 중요한 문제이다.

○ /ㄴ/에 의한 /ㅎ/의 직접동화 문제

‘놓는[논는]’이 도출되는 과정에 대한 입장은 두 가지로 나뉠 수 있다. 하나는 /놓-+-는/→/놑는/→/논는/과 같이 ‘ㅎ→ㄷ’의 평폐쇄음화를 거쳐 다시 비음동화된다는 견해, 다른 하나는 평폐쇄음화를 거치지 않고 직접 ‘ㅎ→ㄴ’로 직접동화된다는 견해이다. 이는 ‘ㅎ→ㄷ’의 평폐쇄음화를 인정하는가의 문제, 또 ‘ㅎ→ㄴ’로의 직접동화를 인정하는가의 문제에서 그 입장이 서로 갈리는 내용이다.

○ 구개음화

21권의 문법서 중 15권에서 구개음화에 대하여 기술을 하고 있다. 이들 문법서에서 언급되는 구개음화로는 ㄷ-구개음화, ㄱ-구개음화, ㅎ-구개음화, ㅅ-구개음화, ㄴ-구개음화, ㄹ-구개음화가 있는데 문법서에 따라서 어떤 종류의 구개음화를 하위 범주로 삼는지가 서로 다르다. 이는 크게 보았을 때에 음성 현상으로서의 구개음화를 대상으로 하느냐(ㅅ-구개음화, ㄴ-구개음화, ㄹ-구개음화), 방언에서의 구개음화 현상까지를 대상으로 하느냐(ㄱ-구개음화, ㅎ-구개음화)에 따라 달라진다고 하겠다. 덧붙여 국어 교육 문법 교과서에서는 모두 구개음화를 다루고 있으며, 그 대상은 ㄷ-구개음화에 한정된다. 어떤 현상을 국어의 음운 현상으로 다룰 것인가 자체가 표준 문법에서 문제가 되는 부분이라는 점을 고려한다면 구개음화는 관점의 상이함을 보여주는 대표적인 현상이라고 볼 수 있다. 즉 문법서 내에 다루는 음운 현상의 범위가 음성적 현상/음운론적 현상, 공시적 현상/통시적 현상, 방언에서의 현상 등 어디까지인지에 따라 구개음화는 기술될 수도 있고 기술되지 않을 수도 있으며, 기술된다고 하더라도 그 하위 범주가 달라진다.

○ 모음의 완전순행동화

21권의 문법서 중 5권의 문법서에서 모음의 완전순행동화를 다루고 있다. 이 중 4권은 이 현상을 동화로, 1권에서는 모음의 완전순행동화가 아니라 모음 탈락 후 장음화되는 것으로 보았다(김무림·김옥영 2009). 음운론 개론서들끼리 음운 현상에 대한 해석을 다르게 하는 경우가 드물다는 것을 고려해 본다면 모음의 완전순행동화에 대한 해석이 쟁점이 될 수 있겠다.

○ 활음 첨가의 종류

21권의 문법서 중 8권의 문법서에서 활음 첨가를 다루고 있다. 8권의 문법서에서 다루는 활음 첨가의 하위 범주는 문법서에 따라 다르다. 그 항목은 크게 1)모음으로 끝나는 어간에 '-아/어'가 결합할 경우의 j-첨가, 2)모음으로 끝나는 어간에 '-아/어'가 결합할 경우의 w-첨가, 3)체언에 조사 '에' 결합 시 j-첨가, 4)모음으로 끝나는 체언 뒤에 호격 '아' 결합 시 j-첨가이다. 이 중 1)은 활음 첨가를 다룬 문법서에서 모두 언급하였으나, 2)의 경우 6권, 3)은 3권, 4)는 3권에서 언급하였다. 활음 첨가는 필수적인 현상이 아니기 때문에 모든 교재에서 다루어지지 않는 것으로 보이며, 활음 첨가를 다루는 교재에서도 j-첨가만큼 다른 첨가를 많이 다루지 않는 것은 수의성의 정도와 관련될 것으로 추정된다. 호격 '아'의 경우, '야'가 되는 것이 활음 첨가에 의한 것으로 보는 경우에만 필수적 첨가가 되고, '야'가 첨가에 의한 이형태라고 보지는 않는 경우는 활음 첨가에서 아예 배제되는데, 이와 같이 음운론적인 문제인지 아닌지 논란이 되는 것 역시 표준 문법에서 규정지어야 하는 문제라고 할 수 있다. 여기에 더하여 수의적인 현상을 표준 문법에서 어떠한 위상으로 처리할지도 중요한 문제가 된다.

○ 후음 탈락의 범위

21권의 문법서 중 15권의 문법서에서 후음 탈락을 다루고 있다. 후음 탈락은 크게 1)용언 어간말 'ㅎ'이 모음으로 시작하는 어미와 결합할 때에 'ㅎ'이 필수적으로 탈락하는 현상, 2)초성의 'ㅎ'이 모음이나 공명자음 뒤에서 수의적으로 탈락하는 현상으로 나뉜다. 후음 탈락을 다루는 15권의 문법서 중 국어학(언어학), 음운론 개론서는 10권으로, 이 중 4권은 1)만을 대상으로 후음 탈락을 설명하고 있으며, 1권은 2)만을 대상으로 하였고, 5권은 1)과 2) 모두를 대상으로 설명하고 있다. 1)과 2)는 모두 'ㅎ'이 탈락하는 현상이라는 점에서는 동질적이나, 그 환경 등이 이질적이라는 점에서 차이가 있다. 문법서에 따라서 후음 탈락의 범위를 다르게 설정하는 이유는 2)가 수의적인 현상, 비표준 발음에 해당하는 것과 무관하지 않을 것이다. 후음 탈락의 내용이 서로 일치하지 못하는 이러한 상태는 국어 교육 문법 교과서 5종에서도 마찬가지이다. 교과서 5종 중 4종은 1)을 다루고 있으나, 1종은 2)를 다루고 있다. 하나의 명칭으로 불리는 현상이 포괄하는 대상이 다르다는 점에서 표준 문법에서는 이를 통일성 있게 제시하는 방법을 고안해야 할 것이다.

○ ‘-으오’ 등의 앞에서 일어나는 유음 탈락

유음 탈락 중 ‘-으오’ 등 앞에서 일어나는 예외적인 유음 탈락은 21권의 문법서 중 5개의 문법서에서 다루어지고 있다. 이 중 3권의 문법서에서는 이를 통시적인 변화의 결과로 설명하고 있으며, 2권의 문법서에서는 이를 유음 탈락이 일어나는 형태·음운론적 환경 중 하나로 제시하여 공시적 기술에 포함시키고 있다. ‘-으오’ 등의 앞에서 일어나는 유음 탈락이 문법서에 따라 다르게 처리되는 것을 통일성 있게 제시하는 것 역시 표준 문법에서 수립해야 하는 내용일 것이다. 그런데 이러한 문제는 통시적인 변화의 결과를 음운 현상의 체계 내에 어떻게 위치시킬 것인가와 직접적인 관련을 맺는다는 점에서 비단 유음 탈락에만 적용되는 것은 아니라고 할 수 있다.

○ 동일 조음 위치 장애음 탈락

21권의 문법서 중 3권의 문법서에서 동일 조음 위치의 장애음 탈락 현상을 다루고 있다. 음운론 개론서끼리 다루는 음운 현상에 있어서 차이가 나는 이유는 보통 교재에 따라 공시/통시적 현상에 대한 관점 차이, 방언의 현상을 다루는지에 대한 관점 차이가 있기 때문이다. 따라서 어떤 음운론 개론서에서 특정 음운 현상을 다루지 않았다고 해서 그러한 음운 현상이 존재하지 않는 것으로 본다는 의미가 되지는 않는다. 그러나 동일 조음 위치의 장애음 탈락은 조금 성격이 다르다고 보인다. 동일 조음 위치의 장애음 탈락은 공시적인 변동의 성격을 띠는 것이기 때문에 이 현상을 음운 현상의 목록에 포함한 경우에만 이 현상을 음운 현상으로서 인정하고 있다고 추정할 수 있다. 역으로 이 현상을 음운 현상으로 다루지 않은 문법서는 동일 조음 위치 장애음 탈락을 음운 과정으로 상정할 필요가 없다고 보았을 가능성이 크다. 동일 조음 위치의 장애음 탈락은 음운론 문법서에서 많이 다루어지는 현상은 아니나, 표준 문법에서 어떠한 음운 현상을 표준적인 것으로 제시할지의 문제를 고려해 본다면 쟁점으로 받아들여질 수 있다.

1.2.2. 형태론

• 형태론의 미시적 쟁점

◎ 형태소와 단어
 ○ 한자어 분석
 ○ 형태소 분류의 기준
 ○ 조사와 어미의 지위

◎ 품사
 ○ 품사의 종류와 개수
 ○ 대명사/수사의 품사 설정

○ 동사와 형용사의 구분 기준
○ ‘있다’와 ‘없다’의 품사
○ 불규칙 활용의 범위
○ 수관형사의 설정
○ 체언 수식 부사의 지위
○ 접속 부사의 지위
○ 조사 및 격조사의 종류와 개수
○ ‘이다’의 품사
○ 격조사의 비격조사적 용법
○ 조사의 생략
○ 조사 통합의 불완전성
○ 감탄사와 간투사의 문제
○ 품사 통용 설정 문제

◎ 단어 형성
○ 단어의 구성 요소
○ 단어의 분류
○ ‘해돋이’류의 분석
○ 한자어 조어법

◎ 형태소와 단어

○ 한자어 분석

한자어에 대한 형태소 분석과 관련해서 언급하고 있는 저서는 총 10권인데 기술상 학문 문법과 국어 교육 문법, 한국어 문법 사이에 큰 차이는 발견되지 않는다. 10권 대부분 남기심·고영근(1985/2011)에서처럼 ‘동화(童話)’와 같은 한자어를 각각 형태소로 분석해야 한다는 입장을 취한다. 즉, ‘동’과 ‘화’ 각각이 의미를 가지고 있으므로 형태소로 분석해야 한다는 것이다. 반면, 이남호 외(2012)에서는 이관규(2002)의 논의를 소개하면서 모든 한자어가 실질적 의미를 가지고 있는 것은 아니므로 한자어 자체를 하나의 형태소로 볼 수도 있다는 점을 언급하고 있고, 이삼형 외(2012)에서는 ‘유리(琉璃)’와 같이 음역한 한자어를 각각이 의미를 가지고 있다고 보기 어려워 분석하기 어렵다는 점을 언급하였다.

이와 같이 한자는 표의 문자로서 낱글자 하나하나마다 뜻을 지니고 있는 것은 사실이지만 분석된 한자 형태소들이 결합하여 전체 한자어의 뜻을 나타낼 수 있는지, 실질적인 의미를 가지지 못한 한자들을 형태소로 분석하여야 할지에 대한 논의가 필

요할 것이다.

○ 형태소 분류의 기준

22권의 분석 대상 저서 중에서 형태소 분류의 기준을 제시한 저서는 총 19권이다. 이 중 문법서는 총 12권인데 형태소 분류의 기준 문제에 대한 문법서와 교과서 기술은 남기심·고영근(1985/2011)에서 소개하는 개념의 범위를 크게 벗어나고 있지 않다. 자립성 여부에 따라 자립형태소와 의존형태소로 나누고 의미의 허실 여부에 따라 실질(어휘)형태소와 형식(문법)형태소로 나누는 방식은 거의 모든 문법서에 개념의 차이 없이 소개되어 있다. 남기심·고영근(1985/2011)에서는 자립성과 의미의 허실 여부 이외에도 단어나 문장 형성의 참여 정도에 따라 구성소와 형성소로 분류하고 구성소를 다시 단어 구성소와 문장 구성소로, 형성소를 다시 단어 형성소와 문장 형성소로 하위분류하고 있다. 또 용언이 어미와 함께 온전히 단어가 되듯 단어가 되기 위해서 다른 요소를 필수적으로 요구하는 개방형태소와 어미처럼 이 형태소만으로 단어를 완성시키는 폐쇄형태소의 구분도 하고 있다. 아울러 문법 관계를 표시하는지 단어 형성에 참여하는지 여부에 따라 체계형태소와 근원형태소의 개념도 제시하고 있다. 또 불규칙한 어근과 같은 형태소를 불구형태소라고 하는데 다른 문법서에서는 유일형태소라는 용어가 일반적으로 쓰인다. 전통 문법 시기에 간행된 주시경(1910), 이희승(1949), 최현배(1937/1971)에는 형태소에 대한 개념이 소개되어 있지 않아 전통 문법 시기에는 형태소에 대한 개념이 확고히 자리매김하지 못하였다는 것을 알 수 있다. 정열모(1946)에서는 자립성, 분리성, 의미의 허실에 따라 형태소를 분류하였으나 형태소와 단어의 구분이 명확하지 못하여 다소 혼란스러운 기술을 보이고 있다. 형태소의 용어와 다양한 분류를 소개한 문법서 가운데 특이한 문법서는 민현식(1999)이다. 이 책에서는 의미에 따라 어휘론적 차원(어휘형태소), 문법론적 차원(문법형태소), 어휘문법론적 차원(어휘문법형태소), 음운론적 차원(음운형태소), 어휘음운론적 차원(어휘음운형태소)으로 분류하고 있는 점이 다른 문법서와 다른 특징이다.

국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법의 기술 또한 문법서의 기술과 다르지 않다. 서울대국어교육연구소(2002)를 비롯해 나머지 4종의 교과서 역시 형태소 분류의 기준으로 자립성과 의미의 허실을 들고 있고 국어 교육 문법에 관한 저서인 이관규(2002) 역시 동일한 기준으로 형태소를 분류하였다. 한국어 문법을 대표하는 국립국어원(2005ㄱ)도 이와 동일하다.

형태소 분류 기준에 대해서 큰 이견은 존재하지 않으나 ‘의존 형태소’의 ‘의존성’과 ‘의존 명사’의 ‘의존성’이 동일한 성격으로 이해될 것인가에 대한 문제는 존재한다. 따라서 ‘의존성’이 과연 무엇인가에 대한 문제의식과 더불어 형태소를 분류하는 다른 기준은 없는지에 대한 고찰이 필요하다.

○ 조사와 어미의 지위

문법서와 교과서 및 지도서, 한국어 문법서 등 대부분의 저서들은 모두 조사는 단

어로 인정하지만 어미는 단어가 아닌 것으로 보고 있다. 따라서 조사는 품사의 하나로 설정하지만 어미는 그렇지 않다. 다만, 전통 문법적 시각을 대표하는 주시경(1910)과 정열모(1946)은 현재의 문법은 물론 서로 간에도 큰 견해 차이를 보인다. 주시경(1910)에서는 조사와 어미를 모두 단어로 분석하여 조사는 '겻', 어미는 '끗'(종결 어미)과 '잇'(연결 어미)이라는 품사 명칭을 주는 반면, 정열모(1946)에서는 조사와 어미를 모두 단어로 인정하지 않고 통합형을 한 단어로 취급한다. 이러한 이유에서 주시경(1910)과 같은 견해를 분석주의적 견해, 정열모(1946)과 같은 견해를 종합주의적 견해라 하는 것이다. 현재 문법관은 이 두 견해를 절충한 것이라 하여 절충주의적 견해라 한다.

조사를 한 단어로 취급하는 것에는 현재 큰 이견이 없으나 최근 들어 어미 역시 한 단어로 취급해야 한다는 논의가 대두되고 있다. 조사의 작용역이 선행하는 체언에만 국한되지 않듯이 어미 역시 문장 전체를 작용역으로 한다는 점에서 어미도 조사와 마찬가지로 단어로 취급되어야 한다는 것이다. 그러나 체언과 달리 용언은 어미가 결합하지 않으면 홀로 쓰일 수 없다는 점에서 여전히 어미를 단어로 분석하기에는 다소 어려운 점이 있는 것 또한 사실이다. 어미를 단어로 인정하게 되면 품사 체계를 비롯한 여러 가지 문법 기술에 큰 변화가 예상되는데 어떤 형식을 단어로 취급하는 데 있어 작용역, 자립성 등 어떤 기준을 더 중요한 것으로 생각해야 할지에 대한 고민이 필요하다.

◎ 품사

○ 품사의 종류와 개수

분석한 22권의 저서 중에서 2권을 제외한 나머지 저서들은 품사의 종류와 개수에 대해 자세히 언급하고 있는데, 그중 13권의 문법서들은 대부분 9품사(명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 관형사, 부사, 감탄사, 조사) 체계를 따르고 있다. 품사의 종류와 개수에서 차이를 보이는 문법서로는 주시경(1910), 정열모(1946), 이희승(1949), 최현배(1937/1971), 허웅(1983), 이익섭·임홍빈(1983)이 있다. 주시경(1910)에서는 대명사와 수사를 모두 명사(임)에 포함시키고 접속사(잇)를 따로 두었으며 특히 종결 어미(끗)를 별개의 품사로 설정한 점이 매우 독특하다. 정열모(1946)에서는 주시경(1910)과 마찬가지로 명사 안에 대명사와 수사를 두고, 동사 안에 형용사를 포함시켜 동사와 형용사를 하나의 품사로 다루었다. 이 체계는 조사를 별개의 품사로 두지 않았다는 점에서 종결 어미까지 품사의 하나로 처리했던 주시경(1910)과는 크게 대조된다. 이희승(1949)에서는 수사를 별개의 품사로 두지 않고 대명사에 포함시켰으며 동사, 형용사와 별개로 존재사를 두었고 접속사를 따로 설정하였다. 최현배(1937/1971)은 현대의 품사 체계와 크게 다르지 않으나 '이다'와 '아니다'를 '잡음씨(지정사)'라 하여 별개의 품사로 둔 점이 특이하다. 허웅(1983)에서도 역시 잡음씨를 따로 설정하였으며 여기에 이음씨(접속사)까지 추가하여 총 11품사를 설정하고 있다. 이익섭·임홍빈

(1983)에서는 품사의 종류와 개수에 대해 별로 언급하지는 않지만 대명사와 수사를 명사에 포함시키고, 형용사를 동사에 포함시켜 동작 동사와 상태 동사로 나누자는 견해를 제시하여 주목된다. 이들 6권의 문법서를 제외한 나머지 문법서의 품사의 종류와 개수는 동일하다.

현재 국어 교육 문법에서도 9품사 체계를 따르고 있으나 한국어 문법 저서인 국립국어원(2005ㄱ)에서는 '이다'를 용언의 하나인 것처럼 다루고 있다. 이처럼 같은 교육 문법이라 하더라도 학습자의 성격에 따라 품사 설정은 달라질 수 있다.

따라서 표준 문법에서는 품사를 몇 가지로 설정할 것인가를 먼저 결정해야 할 것이다. 즉, 명사/대명사/수사를 모두 별개의 품사로 둘지, 동사/형용사를 별도의 품사로 둘지, 이른바 존재사와 지정사를 따로 설정할지, 조사와 어미를 독립된 단어로 볼 수 있을지 등에 대해 면밀하게 고찰할 필요가 있다.

○ 대명사/수사의 품사 설정

분석 대상 저서 중 14개의 저서에서 대명사와 수사의 품사 설정과 관련한 언급이 나타난다. 대부분은 대명사와 수사를 명사와 별개의 품사로 설정하는데, 그럼에도 대명사와 수사는 명사와는 다른 성격을 지니고 있음을 언급한다. 대명사와 수사 모두 기능상으로는 명사와 큰 차이를 보이지 않지만, 대명사의 경우 주격 조사와 결합할 때 형태가 변화하고 상대방의 지위 여하나 상황에 따라 어휘가 달라지기도 하여 별개의 품사로 분리할 수 있고, 수사의 경우 조사가 없을 때 부사적 성격을 드러내기도 하고 주격 조사로 '서'를 취하는 점이 독특하여 역시 별개의 품사로 분리할 수 있다(남기심·고영근 1985/2011). 대명사와 수사를 명사와 별개의 품사로 둔다는 점에서 문법서들 사이에 큰 차이는 없으나 전통 문법 시기의 문법서인 주시경(1910)과 정열모(1946)에서는 대명사와 수사를 명사의 하위 부류로 다루고 있다(주시경(1910)에서는 대명사 안에 다시 수사를 두는 방식을 취하였다).

문법서와 교과서, 한국어 문법을 다룬 문법서에서 대명사와 수사를 품사의 하나로 설정하고 있다는 점에서 큰 차이를 보이지 않는 만큼 대명사와 수사는 비교적 확고한 지위를 가지고 있다고 할 수 있다. 그러나 여전히 체언으로서의 기능이나 조사와 결합할 수 있다는 측면에서 보자면, 대명사와 수사는 명사의 하위 부류가 될 가능성이 있다. 대명사의 경우에는 화시적인 성격이 강해 이를 명사와의 큰 차이로 볼 수도 있으나 수사는 별개의 품사로 나누기에는 명사와의 공통점이 더 큰 것도 사실이다. 언어유형론적 시각에서 보자면 수사는 더욱 그 지위가 의심된다. 품사를 분류할 때, 형태와 기능과 의미 중에서 어떠한 기준을 중요하게 생각해야 할지, '의미'라는 기준이 반드시 필요한 기준인지 등에 대해 표준 문법에서 좀 더 진지하게 고찰해 보아야 할 것이다.

○ 동사와 형용사의 구분 기준

22개의 저서 중에서 문법서와 교과서, 한국어 문법서를 막론하고 동사와 형용사를

별개의 품사로 취급하지 않은 저서는 정열모(1946)과 이익섭·임홍빈(1983) 단 두 저서뿐이다. 이 두 저서에서는 용언을 동사와 형용사로 나누지 않고 형용사를 동사의 하위 부류로 다루는 입장을 취한다. 즉, 정열모(1946)에서는 동사를 동작 동사와 형용 동사(형용사)로 나누고, 이익섭·임홍빈(1983)에서는 동사를 동작 동사와 상태 동사로 나누고 상태 동사 내에 형용사가 있는 것으로 기술하였다.

현재 대부분의 문법서에서 취하고 있는 입장인 동사/형용사 이분 체계는 활용상의 차이에 근거한 것이다. 동사는 현재 시제 형태소인 '-느-'와 결합이 가능한 반면, 형용사는 '-느-'와의 결합이 불가능하다. 그러나 이러한 활용상의 차이에 근거한 분류는 아래에서 다루게 될 '있다', '없다'와 같은 일부 어휘들을 적절히 분류해 주지 못한다. 두 어휘는 서로 반의어 관계에 있지만 활용 양상만 보자면 '있다'는 동사에 가깝고 '없다'는 형용사에 가까워 의미적인 유사성에도 불구하고 서로 다른 품사로 분류하게 될 가능성이 생기는 것이다. 반면, 정열모(1946), 이익섭 ·임홍빈(1983)과 같이 동사를 동작 동사, 상태 동사(형용 동사)로 분류하는 것은 의미적인 기준에 입각한 것이다. '믿다'나 '알다'와 같은 어휘는 '-느-'가 결합할 수 있다는 점에서는 동사로 분류되지만 의미적으로 보면 동작성이 없어 상태성을 가진 형용사와 유사하다. 대명사와 수사의 경우에는 의미적인 기준을 적용하여 명사와 다른 품사로 분류한 반면, 동사와 형용사 분류는 의미적인 기준보다 형태적·활용적 기준을 더 우선시한 분류라고 할 수 있다. 이처럼 품사를 분류할 때 일관된 기준을 적용하지 않은 것은 그 자체로 품사 분류에 혼란을 야기할 수 있다는 점에서 문제가 된다. 용언을 활용상의 차이가 아닌 의미적인 기준을 적용하여 분류했을 때 과연 어떤 이점이 있을지, 언어유형론적인 시각을 도입했을 때 어떤 분류가 타당할지 등을 표준 문법에서 깊이 있게 논의할 필요가 있다.

○ '있다'와 '없다'의 품사

'있다'와 '없다'는 남기심·고영근(1985/2011)을 비롯한 대부분의 저서에서 형용사로 기술하면서 동사적 성격이 있음을 언급하여 활용상의 특이성을 지적하고 있다. 이러한 '있다', '없다'의 특이성에 근거하여 이들을 '존재사'라는 별개의 품사로 분리해야 한다고 주장하기도 하나(이희승 1949) '있다'와 '없다'의 품사를 달리 설정한 문법서로는 허웅(1983)과 이익섭·채완(1999)이 있다. 허웅(1983)에서는 '있다'는 동사(움직씨)로, '없다'는 형용사(그림씨)로 분류하고, 이익섭·채완(1999)에서는 '없다'는 형용사로, '있다'는 형용사인 '있다1'과 동사인 '있다2'로 분류한다.

'있다'와 '없다'를 모두 형용사로 보거나 '있다'만을 동사로 인정하거나 어떤 입장을 취하든지 간에 동사/형용사 이분 체계 안에서는 이들을 이질적인 존재로 취급할 수밖에 없다는 점에서는 마찬가지라고 할 수 있다. 활용상의 차이에 근거한 동사/형용사 분류 체계 내에서 '있다'와 '없다'는 어느 쪽에도 속하기 어렵기 때문이다. 앞에서 언급했듯이 용언을 동사/형용사가 아닌 동작 동사/상태 동사로 나누게 되면 '있다'와 '없다'를 상태 동사 내에 존재 동사로 다루는 방법 또한 생각해 볼 수 있다. 특히 '있

다'의 경우 존재와 소유를 의미할 때 다른 활용 양상을 보이는데 이러한 활용상의 차이가 의미에 의한 것이라는 점에서 용언 분류에 있어 의미적으로 재분류해 보는 것은 꽤 의의가 있다고 할 수 있다. 표준화 작업에 있어 이러한 이질적인 요소들을 적절하게 분류하고 범주화하는 것은 매우 중요한 문제인 만큼 표준 문법에서 이들을 어떻게 처리할지에 대한 고민이 요구된다.

○ 불규칙 활용의 범위

규칙 활용과 불규칙 활용은 거의 모든 문법서에서 다루고 있을 만큼 빈번히 언급되는 주제 중 하나이지만 문법서마다 불규칙 활용의 범위와 하위 항목에서 차이를 보이는 등 아직까지 합의를 이루지 못하고 있는 주제이기도 하다. 이처럼 불규칙 활용이 문법서들에서 차이를 보이는 이유는 불규칙 활용과 관련된 이형태, 교체, 보충법과 같은 인접 개념들에 대한 정리가 다 이루어지지 않았기 때문이다. 따라서 표준 문법에서는 규칙 활용과 불규칙 활용의 정의와 범위를 명확히 하고 불규칙 활용 내에 어떠한 현상들을 포함해야 할 것인지를 명시할 필요가 있을 것이다.

22권의 분석 대상 저서 중에서 불규칙 활용을 언급하고 있는 저서는 총 14권이다. 이 중 10권이 문법서인데 대체로 불규칙 활용의 범위가 일치한다. 차이가 나는 부분은 어간이 바뀌는 경우에서 '달다'와 '말다' 보충법, 어미가 바뀌는 경우에서 '거라', '너라', '오' 불규칙이다. 남기심·고영근(1985/2011), 고영근·구본관(2008)에서는 이들을 모두 불규칙 활용으로 다루고 있고, '거라'와 '너라'만을 불규칙 활용에 포함시킨 논의로는 김광해 외(1999), 임홍빈·장소원(1995)가 있으며, '너라'와 '오'를 불규칙 활용으로 다룬 논의는 임지룡 외(2005)와 민현식(1999)이 있다. 특히 최현배(1937/1971)에서는 'ㄹ 벗어난 풀이씨'와 'ㅡ 벗어난 풀이씨'를 불규칙으로 다루었는데 이들은 어간이 변동하기는 하지만 해당 어간을 가진 모든 풀이씨는 예외 없이 적용되는 것이므로 불규칙으로 다루기 어렵다.

한편, 교과서류 중에서 동사 파트에서 불규칙 활용을 다룬 것은 서울대국어교육연구소(2002)와 이남호 외(2012)뿐이다. 반면, 한국어 교육 문법을 대표하는 국립국어원(2005ㄱ)에서는 불규칙 활용을 다루고 있다. 이는 활용의 규칙성과 불규칙성이 이미 학습되어 있는 모어 화자 학습자들에게는 불규칙 활용에 대한 교육이 그다지 중요하지 않지만 이에 대한 직관이 없는 외국인에게는 중요한 문제이기 때문에 발생한 차이일 것이다.

이와 같이 문법서들마다 규칙 활용/불규칙 활용에 대한 기술이 큰 차이를 보이는 것은 앞에서도 언급했듯이 이형태, 교체, 보충법과 같은 개념들에 대한 정리가 아직 다 이루어지지 않았기 때문이다. 불규칙 활용을 다룰 때 어간의 변동과 어미의 변동을 모두 다루지만 어간의 변동은 규칙 어간의 존재가 반드시 전제되는 반면, 어미의 변동은 변동되는 어미들 사이에 이형태 관계가 설정되느냐 하는 문제에 달려 있다. 또한 보충법 현상은 어간과 관련된 것이지 어미와 관련된 것이 아니라는 점에서 어미의 변동에서는 다루지 말아야 한다. 따라서 표준 문법에서는 어간의 변동과 어미의

변동을 나누어서 좀 더 세밀하게 고찰할 필요가 있다. 그리고 불규칙 활용은 형태론의 고유 영역이라기보다는 형태음소론에서 다루는 것이 더 적절한 주제이므로 음운론과의 공조가 반드시 필요한 부분이라 할 수 있다.

○ 수관형사의 설정

22권의 분석 대상 저서 중에서 17권 저서에서 관형사의 하나로 수관형사를 설정하고 있다. 이는 대부분의 문법서는 물론 교과서나 한국어 교육 문법서에서도 마찬가지이다. 수관형사를 설정하지 않은 저서 중에서 정열모(1946)과 이희승(1949)는 수관형사를 명시적으로 설정하지는 않았지만 관형사를 설명하는 자리에서 '한, 두, 세, 네' 등을 예로 든 것으로 보아 관형사 중에 수를 표현하는 관형사가 있음을 인식한 것으로 보인다. 반면, 이 두 저서보다 이른 시기에 간행된 주시경(1910)에서는 관형사에 해당하는 '언' 안에 '헴'이라 하여 수관형사를 설정하였다. 허웅(1983)에서는 '셈매김씨'를 따로 설정하지 않고 '셈씨(수사)'의 한 쓰임으로 보았고, 이익섭·채완(1999)에서도 명사가 명사를 꾸밀 수도 있으므로 '한, 두, 세, 네' 역시 수사가 명사를 꾸미는 것으로 보아 수사의 일종으로 보았다.

이처럼 관형사 분류 내에서 가장 문제가 되어 왔던 것 중에 하나가 바로 수관형사 설정 문제인데 수관형사는 '한, 두, 세, 네'와 같은 일부 어휘를 제외하면 수사와 형태가 같아 일부 어휘로 인해 새로운 범주를 설정하는 데 부담이 생길 수 있다는 점에서 문제가 된다. 그러나 일부 어휘에 국한되기는 하지만 분포에 따라 형태가 달라지고 수사와 수관형사의 분포가 다르다는 점에서 여전히 수관형사 설정의 근거는 충분하다고 할 수 있다. 수관형사로 분리하여 얻을 수 있는 설명의 이점과 동일한 어휘 범주로 두고 다른 기능(쓰임)을 인정했을 때 얻을 수 있는 설명의 이점 중에서 어떤 것이 표준 문법 기술에 있어 더 정합적일지를 생각해 보아야 할 것이다.

○ 체언 수식 부사의 지위

이른바 체언 수식 부사는 부사가 체언을 수식하지 못한다는 점과, 체언은 주로 관형사가 수식한다는 점에서 특이한 부류로 간주되어 왔다. 이러한 부류에 대한 설명 방식으로는 크게 부사로 보는 입장과 관형사로 보는 입장이 있는데, 분석 대상 저서들 대부분은 부사로 보는 입장을 취하고 있다. 최현배(1937/1971)에서는 '겨우, 바로' 등을 어찌씨(부사)의 예로 들고 있을 뿐 별다른 설명은 제시되어 있지 않고, 정열모(1946)에서는 '부사'는 '다른 말의 뜻의 운용을 조절하는 것'이라고 하면서 체언을 수식하는 부사들 또한 이러한 점에서 일반적인 부사와 다를 바가 없다고 지적하였다. 고영근·구본관(2008)에서는 부사가 명사나 대명사를 수식하는 경우 부사는 주로 의미상 '정도성'을 가지는 것들이고 수식을 받는 체언 역시 '정도성'과 어울리는 것들이라고 하여 역시 부사로 보는 입장을 취하고 있다. 반면, 왕문용·민현식(1993)에서는 '오직, 겨우, 바로' 등을 '정도 관형사'라 하여 용언을 수식할 때와 체언을 수식할 때 의미가 다르다는 점을 지적하였다.

국어 교육 문법을 반영하는 교과서의 경우 체언 수식 부사에 대한 견해의 변화를 보여 준다. 앞선 시기에 간행된 서울대국어교육연구소(2002)에서는 '체언 수식 부사'라 하여 이들을 '부사'의 범주에 소속시키는 반면, 2012년에 간행된 교과서들에서는 이들을 본문에서 명시적으로 설명하기보다는 활동이나 탐구 영역에 제시한다. 이남호 외(2012)에서는 '바로'의 품사를 무엇으로 볼지에 대한 문제를 품사 통용의 관점에서 탐구해 볼 수 있도록 유도하고 있고 이삼형 외(2012)에서는 이들을 관형사로 분류할 가능성도 있다는 점을 언급하여 여러 가지 견해를 소개하고 있다. 국어 교육 문법의 체언 수식 부사는 여러 가지 문제를 안고 있어 새로 개정된 교과서에서는 이에 대한 판단을 내리기보다 학습자들로 하여금 여러 가지 방식으로 생각해 볼 수 있도록 유도한 것이다.

국어 교육 문법에서는 설명의 일관성이 매우 중요하므로 관형사적인 기능을 하는 '오직, 바로' 등을 관형사로 인정하는 편이 더 나을 수도 있다. 그러나 부사와 관형사 모두로 기능하는 것들에 있어서는 별개의 품사로 분리하게 되면 의미적 연관성을 놓칠 수 있다는 점에서 문제가 그리 간단하지 않다. 사실 체언 수식 부사 문제는 피수식어의 품사에 지나치게 집착해서 생긴 문제일 수 있다. 관형사는 체언만을 수식하고 부사는 체언을 제외한 모든 것을 수식할 수 있다고 한다면, 체언이라는 범주가 가진 의미적 특성이 무엇인가를 살펴보아야 할 것이다. 즉, 체언이 개체 혹은 실체를 표의한다는 의미적 특성을 가지고 있다고 가정했을 경우, 관형사는 개체/실체를 한정하고 부사는 그러지 못한다고 기술해 볼 수도 있을 것이다. 따라서 표준 문법에서는 이른바 체언 수식 부사들을 어떻게 기술하는 것이 설명의 간결성 및 타당성을 확보할 수 있을지, 의미 중심의 문법 기술이 이러한 문제에 대한 해결 방안이 될 수 있을지 등을 고민해 볼 필요가 있다.

○ 접속 부사의 지위

현재 대부분의 문법서에서는 부사의 하위 범주로 접속 부사를 두고 있다. 부사는 크게 성분부사와 문장부사로 나누어지는데 접속 부사는 문장부사의 하위 범주이다(남기심·고영근 1985/2011). 그런데 이때 문제가 되는 것이 바로 단어와 단어를 이어 주는 '및, 또는, 혹은' 같은 단어 접속 부사이다. '그리고, 그러나'와 같은 접속 부사는 문장과 문장을 접속한다는 점에서 문장부사로 보는 데에 큰 문제가 없으나 '및, 또는, 혹은'과 같은 것은 문장을 접속하는 것이 아니라는 점에서 문장부사로 보기 어려운 것이다. 이러한 문제를 해결하고자 접속사를 따로 설정하는 입장도 존재한다. 허웅(1983)에서는 '이음씨'라 하여 접속사를 별개의 품사로 두고 있고 이희승(1949)에서도 접속의 기능을 가진 것을 모두 접속사라는 품사로 설정하였다. 정열모(1946) 역시 접속사 범주를 설정하였으나 이 범주가 부사의 하위 범주라는 점에서 앞의 두 논의와는 다소 차이를 보인다. 왕문용·민현식(1993)에서는 '과, 하고, 이며, 이나, 및, 또는, 혹은, 내지' 등을 접속이라는 기능을 수행하는 보조사로 본다는 점에서 다른 문법서와 큰 차이를 보인다. 교과서의 기술도 문법서의 기술과 크게 다르지 않으나 국어 교육

문법 해설서인 이관규(2002)에서는 접속사 설정의 필요성을 제기하였고 이남호 외(2012)에서도 이를 언급하고 있다.

단어를 접속하는 것이 문장부사 내에 분류되어 있다는 것은 체계상의 불균형을 보여 주는 문제이므로 표준 문법에서는 이것을 반드시 해결해야 할 것이다. 접속사를 설정함으로써 이를 해결할 수도 있지만 접속사에 소속될 만한 어휘가 그다지 많지 않다는 점에서 새로운 품사를 설정하는 것이 부담스러운 일이 될 수도 있다. 혹은 접속부사를 그대로 두되 현재 부사 체계에서처럼 성분부사와 문장부사로 분류하는 것을 다른 방식으로 바꾸어 볼 수도 있을 것이다.

○ 조사 및 격조사의 종류와 개수

22권의 분석 대상 저서 중에서 민현식(1999)를 제외한 나머지 21개의 저서에서 조사를 분류하고 그 체계를 세우려는 시도를 하였다. 먼저 남기심·고영근(1985/2011)을 비롯한 대다수의 문법서에서는 조사를 격조사, 보조사, 접속조사로 나눈다. 최현배(1937/1971)과 허웅(1983)에서는 이에 더해 각각 '느낌 토씨'와 '특수 토씨'를 추가하였고, 일부 문법서에서는 접속 조사를 설정하지 않기도 한다(이희승 1949, 왕문용·민현식 1993). 주시경(1910)에서는 격조사와 보조사를 '겻', 접속조사를 '잇'이라 하여 따로 분류하였고, 정열모(1946)에서는 격조사만을 다루어 다소 독특한 분류라 할 수 있다.

조사 전체 분류에서는 문법서마다 큰 차이가 없는 반면, 격조사 체계 내에서는 문법서마다 큰 차이를 보인다. '격'은 대체로 '체언이 다른 말과 가지는 문법적 관계'로 정의되는데 대체로 주격, 목적격, 관형격, 부사격은 거의 모든 문법서에서 설정하는 것과 달리 서술격, 보격, 호격 등은 문법서마다 다소 다른 양상을 보인다. 일부 문법서에서는 부사격을 의미격으로 처리하여 처소격, 도구격, 공동격, 비교격을 따로 세우기도 한다(이익섭·임홍빈 1983, 이익섭·채완 1999 등). 교과서 5종이나 국립국어원(2005ㄱ)의 조사 분류 및 체계 기술은 대부분의 문법서와 큰 차이를 보이지 않는다.

조사는 형태론과 통사론에서 모두 다루어지는 주제인 만큼 체계를 잘 세우지 않으면 두 영역 사이에 체계상의 오류나 괴리가 생길 수 있다. 다시 말해, 격조사는 문장 성분과 밀접한 관련이 있다. 그러므로 체언의 문법의 핵심이라 할 수 있는 격조사는 형태론과 통사론의 협력 속에서 그 체계가 정합성을 갖춘 채 세워져야 할 것이다.

○ '이다'의 품사

표준 문법 개발을 위해 분석한 저서 22권 중에서 '이다'의 품사에 대해 다룬 저서는 총 19권이다.

19권 중에서 문법서는 총 12권인데 남기심·고영근(1985/2011)을 포함한 7권의 문법서에서는 '이다'를 서술격 조사로 보고 있다. '이다'를 조사의 일종으로 보는 것은 '이다'가 체언 뒤에 결합한다는 특징을 중요하게 생각한 결과이다. 그러나 '이다'는 용언처럼 활용한다는 점에서 일반적인 조사들과 매우 다르고 이 때문에 형태를 중심으

로 품사 분류를 했을 때 다른 조사는 모두 불변어인 반면, ‘이다’만 가변어로 처리되는 체계상의 불균형이 발생하게 된다. 이와 같은 ‘이다’의 활용적 특성 때문에 ‘이다’는 조사 중에서도 ‘서술격 조사’로 분류되는데, 이 또한 ‘체언이 다른 문장 성분과 가지는 문법적 관계’라는 격의 정의에서 ‘서술격’이 온당한 지위를 가지는가, 언어유형론적인 시각에서 보았을 때 서술격의 설정이 타당한가 등 여러 가지 문제를 안고 있다. 또한 일반 대중들에게는 동사나 형용사처럼 활용을 하는 ‘이다’가 조사의 하나라는 것을 직관적으로 이해하기 어렵다는 한계가 있다.

이러한 서술격 조사설 외에 문법서들에 제시된 ‘이다’에 대한 견해로는 어미로 보는 견해(주시경 1910, 이희승 1949), 용언의 하나로 보는 견해(정열모 1946, 최현배 1937/1971, 허웅 1983), 접미사로 보는 견해(이익섭·채완 1999) 등 다양한 견해가 제시되어 왔다. 먼저 주시경(1910)과 이희승(1949)에서는 체언에 ‘이다’가 결합하여 서술어가 되는 현상을 기술하기 위해 ‘이다’를 어미로 보았으나 체언이 어간과 결합하지 않은 채 곧바로 어미와 결합한다는 견해는 현재의 문법관으로는 받아들이기 어려운 것이라고 할 수 있다. 다만, 주시경(1910)에서는 끗이라 하여 종결 어미를 별개의 품사로 보았으나 이희승(1949)에서는 단어의 일부로 보았다는 차이점이 있다. 이와 달리 최현배(1937/1971), 허웅(1983)에서는 ‘이다’를 잡음씨(지정사)라 하여 동사, 형용사와 함께 용언의 하나로 보고 있다. 정열모(1946)에서도 역시 ‘이다’를 동사의 일종으로 보고 있으나 별개의 품사로 설정하지는 않았다. 이러한 견해에서는 ‘이다’가 활용을 한다는 특성을 ‘이다’가 체언과 결합한다는 특성보다 우위에 둔다. 이와 같이 ‘이다’를 용언의 하나로 설정하게 되면 ‘이다’의 활용적 특성을 자연스럽게 설명할 수 있게 되는 동시에 ‘서술격’이라는 이질적인 성격의 격을 세워야 하는 부담을 줄일 수 있는 반면, 일반적인 용언과 달리 어간 ‘이-’가 생략될 수 있다는 점, ‘이다’와 결합하는 체언을 ‘이다’의 논항 중 하나로 설정해야 한다는 또 다른 부담이 생기게 된다는 점 등이 난점으로 남는다. 마지막으로 이익섭·채완(1999)에서는 ‘이다’를 ‘-답-, -스럽-’과 유사한 파생 접미사로 보고 ‘이다’를 품사 분류 논의에서 제외하였다. ‘이다’의 의존적 성격이나 체언을 용언화한다는 성격을 고려하면 ‘이다’를 접사로 보는 견해에 일견 타당한 점도 있으나 ‘이다’는 결합에 제약이 없어 조어적 성격을 가진 것이라 하기에는 무리가 따른다.

이와 같이 다양한 견해를 제시하고 있는 문법서와 달리 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법에서는 ‘이다’를 서술격 조사로 보거나 용언의 하나로 보는 입장을 일관되게 취하는 편이다. 서울대국어교육연구소(2002)를 비롯해 2012년에 발간된 4종의 교과서는 모두 ‘이다’를 서술격 조사로 보고 있고, 국어 교육 문법에 관한 저서인 이관규(2002)에서도 서술격 조사설의 문제를 제기하기는 하지만 역시 서술격 조사로 보는 입장을 취하고 있다. 반면, 한국어 교육 문법을 대표하는 국립국어원(2005)에서는 ‘이다’를 서술격 조사로 설정하지 않고 동사, 형용사와 함께 서술함으로써 용언의 하나로 보고 있다. 이는 외국인에게 ‘이다’를 가르칠 때 영어의 be동사와 같은 기능을 가진 요소로 가르치는 것이 외국인들의 직관에 더 부합하여 학습의 효율성을 높일 수 있기

때문인 것으로 보인다. 이와 같이 같은 교육 문법이라 하더라도 학습자가 누구냐에 따라 '이다'에 대한 입장은 큰 차이를 보인다.

'이다'는 한국어에서 사용 빈도가 아주 높은 형태로서 한국인의 언어생활에 매우 중요한 역할을 하며, 학습자에게는 반드시 학습해야 하는 필수 항목 중 하나이다. 그런데 앞에서 보았듯이 '이다'의 품사 설정 및 그 지위는 '이다'가 가지고 있는 이중적인 특성으로 인해 어떤 범주로 처리하든지 간에 많은 문제를 드러낸다. 따라서 학문 문법, 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법 모두가 참조할 만한 표준 국어 문법을 세우기 위해서 '이다'는 가장 중요한, 그리고 반드시 해결해야만 하는 쟁점 중의 하나라 할 수 있다.

○ 격조사의 비격조사적 용법

격조사는 일반적으로 체언과 결합하는데 일부 격조사는 부사나 연결 어미 아래에서 쓰이기도 한다. 가령, '빨리를 가거라', '마음에 들지가 않는다'와 같은 예에서 주격조사 '이/가'는 부사인 '빨리'와 연결 어미인 '-지'와 결합하여 체언과 결합하는 주격조사와 다른 환경에서 나타나는 차이를 보인다. 이와 같은 격조사의 비격조사적 용법에 대한 입장은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 격조사로 설명하거나 보조사로 설명하는 것이 그것이다. 이익섭·채완(1999)에서는 격조사가 부사나 연결 어미 뒤에 나타나는 경우 정상적인 용법이라 보기는 어렵고 어미가 이끄는 구를 명사구로 만들고 싶은 심리에서 나온 용법으로서 이 경우에도 격조사로 인식되어 쓰이고 있는 점만은 변함이 없다고 함으로써 여전히 격조사로 설명하는 입장을 대변한다. 이와 달리 이희승(1949)에서는 부사나 용언에 붙어서 쓰이는 조사는 모두 특수 조사(보조사)라고 함으로써 이러한 용법에 쓰이는 조사는 격조사로서의 기능을 하지 않음을 명시적으로 밝히고 있다. 한편, 이러한 특수 용법에 대한 '보조사적 용법'이라는 용어를 쓰는 저서들이 있다. 남기심·고영근(1985/2011)에서는 이러한 용법으로 쓰이는 조사들을 격조사라고 하기보다는 '보조사적'이라고 하는 것이 바람직하다고 하였고, 왕문용·민현식(1993)에서는 부사나 연결 어미 아래 쓰이는 조사들은 선행 요소를 드러내어 강조하는 기능을 하는데 이것은 이때 쓰이는 조사가 '보조사적인 성격'을 드러내는 현상이라고 하였다. 이러한 기술 방식은 교과서와 이관규(2002)에서도 살펴볼 수 있다.

그러나 '보조사적 용법/쓰임', '보조사적인 성격'과 같은 용어는 매우 모호하다. 여전히 격조사로 보는 것인지 보조사로 인정하는지가 명확하지 않기 때문이다. 특히 일관성 있는 문법 기술을 유지하는 것이 매우 중요한 것으로 생각되는 교육 문법에서는 더욱 더 정확하게 기술하여 학습자로 하여금 혼란을 느끼지 않게 해야 한다. 국립국어원(2005ㄱ)에서는 격조사의 특수한 쓰임이라고 하여 여전히 격조사로 본다는 것을 명확히 하고 있다. 따라서 문법의 표준화를 지향하는 표준 문법에서는 이에 대한 입장을 분명하게 정할 필요가 있을 것이다.

○ 조사의 생략

22개의 분석 대상 저서 중에서 조사의 생략에 대해 언급한 저서는 총 9개 저서인데 교육 문법 저서 중에서는 서울대국어교육연구소(2002)와 국립국어원(2005ㄱ)에서만 조사의 생략에 대해 언급하고 있다.

조사가 나타나지 않는 현상에 대해서는 주로 두 가지 설명 방식이 있는데, 하나는 '생략'으로 보는 것이고 다른 하나는 '비실현'으로 보는 것이다. 남기심·고영근(1985/2011), 이익섭·임홍빈(1983)에서는 조사가 나타나지 않는 현상을 생략으로 설명하는데, 조사가 생략되는 현상에 대해 이익섭·임홍빈(1983)에서는 매우 일반적인 현상이라고 하면서 이는 생략되는 조사가 순수하게 문법적 기능을 담당하기 때문이라고 하였다. 그러나 어느 때 생략이 가능한지는 분명히 밝혀지지 않았다고 하였다. 임홍빈·장소원(1995)에서는 구어체에서 조사가 잘 생략되기는 하지만 역시 그 조건이 분명하지 않다는 점을 언급하였다. 한편, 왕문용·민현식(1993)에서는 조사가 나타나지 않는 현상을 생략이 아닌 일종의 '비실현'으로 보고 있다. 즉, 격표지 없이 격이 실현된다고 보는 것이다. 조사의 생략으로 설명하는 입장에서도 이른바 '부정격', 즉 표지 없는 격으로도 설명될 수 있음을 언급하기도 한다(이익섭·채완 1999). 이와 같이 조사가 나타나지 않는 현상을 생략 혹은 비실현으로 보는 논의와 다르게 정열모(1946)에서는 '두루빛'이라 하여 별도의 격으로 설정하여 다소 독특한 입장을 보인다.

조사의 생략 현상에 대해 언급한 교육 문법 저서로는 서울대국어교육연구소(2002)와 국립국어원(2005ㄱ)이 있다. 서울대국어교육연구소(2002)에서는 격조사를 생략하고 말하여야 오히려 더 자연스러운 경우가 있으나 그 생략 조건은 그리 분명하지 않다고 하였다. 조사가 없는 쪽이 보다 구어적이고 주격 조사와 목적격 조사는 비교적 잘 생략되는데 이는 어순만으로도 주격과 목적격은 쉽게 판별되기 때문이라고 하였다. 그러나 문법적 관계가 아무리 분명하더라도 안긴문장의 주어나 초점, 새로운 정보에 결합된 조사는 잘 생략되지 않는다는 점, 이러한 현상을 생략이 아닌 부정격의 개념으로 설명하는 견해도 있다는 점도 언급하였다. 국립국어원(2005ㄱ)에서는 주격 조사와 목적격 조사, 관형격 조사의 생략이 가능한 경우, 생략이 불가능한 경우를 보이고 있다.

아직까지도 조사가 나타나지 않는 것이 단순히 생략되는 것인가 아니면 특수한 환경에서 비실현되는 것인가에 대해 명확한 정리가 이루어진 것이 아닌 만큼 표준 문법에서 이 문제에 대한 해결 방안이 필요할 것으로 보인다. 격조사가 격을 나타낸다면 왜 생략이 되는지, 그렇다면 한국어는 격조사 없이도 어순에 의해 격을 나타낼 수 있는 것은 아닌지, 또한 만약 그렇다면 격조사가 반드시 필요한 경우에는 왜 그러한지 등에 대한 깊은 통찰이 요구된다. 구어 자료를 통해 격조사가 나타나지 않는 예와 그 예들의 어순 제약 등을 면밀하게 살펴봐야 할 것이다.

○ 조사 통합의 불완전성

일부 체언은 그 의미적 특성으로 인해 조사와 결합할 때 제약을 가지기도 한다. 가령, '불굴', '미증유'와 같은 어휘는 관형격 조사 '의'와만 결합하고, '미연'은 부사격

조사 ‘에’와만 결합하며, 시간 표현 의존명사 ‘지’는 주격 조사 ‘가’와만 결합한다. 이러한 현상이 발생하는 이유는 일부 체언이 특수한 의미를 가진 채 특정 문법 구조 속에서만 지속적으로 쓰이면서 일종의 표현 혹은 구문으로 굳어졌기 때문이다. 이와 같은 굳어진 표현은 교육 문법에서 중요한데, 그중에서도 특히 한국어 문법에서는 이러한 표현을 통합형으로 교수하는 것이 더욱 효율적이다. 모국어 학습자들은 직관적으로 이러한 제약을 알 수 있지만 한국어가 모국어가 아닌 학습자들은 이들이 어휘부에 존재하지 않기 때문에 일일이 학습할 수밖에 없다. 따라서 표준 문법에서는 이와 같은 제약을 보이는 어휘들의 목록을 작성하고 각각이 어떠한 제약을 가지고 있는지를 명시해 줄 필요가 있다.

○ 감탄사와 간투사의 문제

감탄사와 관련한 문제로는 분류에 대한 문제보다는 용어상의 문제를 들 수 있다. 22개의 분석 대상 저서 중에서 감탄사에 대해 언급한 저서는 총 13개의 저서가 있는데, 이 중에서 정열모(1946)만이 ‘감동사’라는 용어를 사용하고 있고 나머지 12개 저서에서는 ‘감탄사’라는 용어를 사용하고 있다. 남기심·고영근(1985/2011)을 비롯한 대부분의 저서에서는 감탄사 내에 감정을 표출하는 기능을 가진 ‘감정 감탄사’와 자신의 생각을 표시하는 기능을 가진 ‘의지 감탄사’는 물론 ‘어, 뭐, 말이지’ 등과 같은 입버릇 및 더듬거림까지 포괄하여 다루고 있는데, 감탄사/감동사라는 용어는 이들을 모두 포괄하기에 적당한 용어라고 하기 어렵다. 감탄사/감동사라는 용어는 사실 ‘감정 감탄사’만을 지칭할 뿐, 의지 감탄사 범주와 입버릇 및 더듬거림 등을 포괄하기에 매우 협소한 용어이다. 또한 감탄사는 문장 유형 중 하나인 감탄문과 용어상의 유사성으로 인해 서로 연관을 가지는 것으로 생각될 수 있는데 감탄사는 감탄문뿐만 아니라 다양한 문장 유형 안에 나타날 수 있다. 감탄사는 문장 구성과는 독립적으로 쓰이는 품사이므로 문장 유형과의 관련성을 나타내는 것으로 혼동될 여지가 있는 감탄사라는 용어는 적절하지 못한 것이다. 따라서 감탄사보다는 ‘간투사’라는 용어가 더 적당할 수 있다. ‘간투사’는 문장과 문장 사이에 끼어든다는 개념을 나타내므로 독립어라는 지위를 설명할 수 있을 뿐더러 그 안에 포괄되는 다양한 단어를 아우를 수 있다는 점에서 감탄사보다 더 포괄적이다. 다만, 다른 품사의 경우에는 주로 의미를 기준으로 용어의 명칭이 정해지는 반면, 간투사는 기능을 중심으로 만들어진 명칭이라는 점에서 다른 품사 명칭과 차이가 있다. 용어의 표준화 및 정리가 필요한 표준 문법에서 감탄사/간투사의 용어에 대한 문제도 고려해야 할 것이다.

○ 품사 통용 설정 문제

22권의 분석 대상 문법 저서 중 10권의 저서에서 품사 통용을 다루고 있는데 이 중 7권의 문법서에서 품사 통용 관련 현상을 다루고 있다. 품사 통용에 대해서는 크게 두 가지 입장이 존재하는데, 하나는 동일한 단어가 여러 가지 품사로 쓰일 수 있음을 인정하는 ‘품사 통용’의 입장이고 다른 하나는 기본 품사에서 다른 품사로 바뀌

는 ‘품사 전성’의 입장이다. 남기심·고영근(1985/2011)을 비롯한 대부분의 문법서에서 품사 통용의 입장을 취하고 있으나 주시경(1910), 이희승(1949), 최현배(1937/1971)에서는 품사 전성의 입장을 취한다. 주시경(1910)에서는 ‘기몸박굼’이라는 용어를, 최현배(1937/1971)에서는 ‘씨의 몸바꿈’이라는 용어를 사용하고 이희승(1949)에서는 ‘품사 전성’이라는 용어를 사용한다.

교과서 중에서는 서울대국어교육연구소(2002)와 이남호 외(2012), 박영목 외(2012)에서 품사 통용을 인정하고 있으며 그 예로는 ‘만큼, 열, 아니, 감사하다, 가만, 아무’ 등의 단어를 들고 있다.

품사 통용의 입장이든 품사 전성의 입장이든 한 단어가 다른 품사로 쓰일 수 있다는 것을 인정한다는 점에서는 크게 다르지 않다고 할 수 있다. 이러한 점에서 이른바 ‘바로’와 같은 ‘체언 수식 부사’ 문제는 품사 통용 현상과 관련해서 좀 더 생각해 볼 필요가 있다. ‘바로’가 체언을 수식하는 것이 명확하다면 관형사로 보아 부사와 관형사의 품사 통용 혹은 품사 전성으로도 볼 수 있게 되는 것이다. 특히 국어 교육 문법이나 한국어 문법에서는 문법 기술의 일관성을 유지하는 것이 중요한데 품사 통용/품사 전성을 인정하는 입장이라면 체언 수식 부사 역시 관형사로 인정함으로써 일관성을 확보할 수 있을 것이다. 표준 문법의 효용성은 국어 교육 문법과 상호 보완적이면서 유기적인 기능을 확보할 수 있다는 점에 있다고 한다면 품사 통용과 같은 문제에 대한 진지한 접근이 필요한 시점이라 할 수 있다.

◎ 단어 형성

○ 단어의 구성 요소

22권의 분석 대상 저서 중에서 총 14권이 단어의 구성 요소인 어근과 접사, 어간과 어미, 어기 등을 언급하고 있다. 14권 중에서 문법서는 총 9권인데 문법서 모두 어근과 접사는 조어론적 개념이고 어간과 어미는 활용론(굴절론)과 관련된 개념임을 분명히 하고 있다. 다만, 이익섭·임홍빈(1983), 이익섭·채완(1999)와 같은 일부의 문법서에서는 어미를 굴절접사라 하여 접사의 일종으로 보고 있기는 하나 굴절접사(어미)와 조어론적 개념의 접사인 파생접사는 분명히 구분되는 것으로 보고 있다는 점에서 큰 차이는 없다. 또한 이 두 문법서에서는 어근과 어간을 아우르는 용어로 ‘어기’라는 용어를 사용한다. 따라서 어기에는 어근과 어간이 있고 접사에는 파생접사와 굴절접사가 있으며 어근은 파생접사와, 어간은 굴절접사와 대응되는 것으로 보는 것이다. 전통 문법 시기의 문법서인 주시경(1910), 최현배(1937/1971)은 어근은 물론 어간에 대한 언급도 되어 있지 않고 이희승(1949)에서는 어간과 어미에 해당하는 개념만 나와 있을 뿐 어근과 접사에 대한 개념은 소개되어 있지 않다. 정열모(1946)에서는 ‘으뜸낱뜻’이라 하여 어근, 어간, 어기 등의 개념이 혼재되어 있다. 이를 통해서 전통 문법 시기에는 형태소에 대한 개념이 아직 자리 잡지 못하였다는 것을 알 수 있다.

교과서 중에서 어근/접사와 어간/어미의 개념 차이에 대해 소개한 교과서는 이남호

외(2012), 이삼형 외(2012), 박영목 외(2012) 세 권뿐이며 이관규(2002)에서는 이익섭·임홍빈(1983), 이익섭·채완(1999)를 따라 ‘어기’를 설정하였다. 국립국어원(2005ㄱ)에서는 어근/접사, 어간/어미에 대한 개념만 소개되어 있고 어기는 따로 설정하지 않았다.

어근과 어간, 접사와 어미가 조어론과 활용론에서 서로 구별되는 개념이라는 사실은 현재 많은 문법서들에서 인식하고 있으나 조어론과 활용론을 하나로 묶어 주는 ‘어기’ 개념이 필요할지, 이것이 어떤 효용이 있을지에 대한 논의가 더 필요하다 하겠다.

○ 단어의 분류

단어의 분류에 대해서는 22권의 분석 대상 저서 모두에서 언급하고 있다. 먼저 15권의 문법서들 대부분은 단어를 단일어와 복합어로 나누고 복합어는 다시 파생어와 합성어로 나눈다. 다만, 이익섭·임홍빈(1983), 왕문용·민현식(1993), 민현식(1999), 이익섭·채완(1999)에서는 복합어와 합성어라는 용어를 뒤바꾸어 쓰고 있는데 용어만 뒤바꾸어 쓸 뿐이지 개념에서 차이가 나는 것은 아니다. 한편, 주시경(1910)에서는 ‘낫몸’, ‘모힌몸’이라는 용어를 사용하여 단어를 분류하고 있고, 형태소와 단어를 명확하게 구분하지 않는 정열모(1946)에서는 ‘홑감말/덧감말’, ‘홑낱뜻/겹낱뜻’이라는 용어를 사용한다. 이희승(1949)에는 단일어에 해당하는 용어는 나타나지 않고 합성어와 파생어에 해당하는 용어로 ‘복합어’와 ‘접착어’를 쓴다. 최현배(1937/1971)에서 사용하는 ‘홑씨’와 ‘겹씨’ 중에서 ‘겹씨’는 합성어에 해당하고 ‘홑씨’는 단일어와 파생어를 포함하는 개념이다. 허웅(1983)의 ‘홑낱말’, ‘겹낱말’에 와서야 현대 국어 문법의 ‘단일어’, ‘복합어’ 개념이 자리를 잡게 된다.

교과서 5종과 이관규(2002)는 물론 국립국어원(2005ㄱ)에서도 역시 남기심·고영근(1985/2011)을 따라 단어를 단일어와 복합어로 나눈 뒤 복합어를 다시 파생어와 합성어로 나눈다.

따라서 표준 문법에서는 대부분의 분석 대상 저서에서 받아들이는 개념을 수용하되 ‘복합어’와 ‘합성어’라는 용어를 어떻게 사용할 것인가에 대해 정리할 필요가 있다. 또한 현재 분류 체계에 속하는 않는 이른바 ‘혼성어’ 같은 것들을 어떻게 처리할지에 대한 고민이 요구된다.

○ ‘해돋이’류의 분석

‘해돋이’나 ‘가을걷이’ 같은 단어들은 전체 단어를 합성어로 볼 것인가 파생어로 볼 것인가가 문제가 되는 단어들로서 파생어와 합성어의 경계에 있는 단어들이라고 할 수 있다. 남기심·고영근(1985/2011)에서는 이들을 파생어로 보고 있는데 이는 ‘해돋이’의 경우 ‘해돋-’이라는 합성어가 먼저 만들어진 후 ‘-이’가 결합된 것으로 보는 것이다. 왕문용·민현식(1993), 임홍빈·장소원(1995) 등에서도 이러한 유형의 복합어를 파생어로 보고 있다. 반면, 김광해 외(1999)에서는 이를 합성명사로 보는데, 이는 ‘해돋

이’를 ‘해’와 ‘돋이’의 합성어로 보는 것이다. 즉, ‘돋-’에 접사 ‘-이’가 결합되어 먼저 ‘돋이’가 만들어지고 다시 ‘해’와 결합하여 전체가 합성어로 판단된다는 것이다. 이러한 견해를 보이는 문법서에는 이익섭·임홍빈(1983)이 더 있다. 고영근·구본관(2008)에서는 이러한 유형의 합성어를 종합 합성어라 하여 별개의 유형으로 취급하지만 역시 합성어로 판단하고 있다는 점에서는 김광해 외(1999), 이익섭·임홍빈(1983)과 다르지 않다.

교과서 중에서 이러한 유형의 단어를 다룬 것은 두 종이 있는데, 이남호 외(2012)에서는 종합 합성어로 보고 있고 박영목 외(2012)에서는 학습 활동(원리 익히기)을 통해 ‘고기잡이’와 ‘해돋이’가 합성어인지 파생어인지 판단해 보는 문제를 제시함으로써 이들이 관점에 따라 합성어가 될 수도 있고 파생어가 될 수도 있는 다소 복잡한 단어들이라는 점을 지적하고 있다.

‘해돋이’류의 단어를 파생어로 분석하든 합성어로 분석하든 각각 문제점을 내포하고 있다. ‘해돋이’를 파생어로 분석할 경우 ‘해돋-’이라는 어근이 존재하는 단어가 아니라는 점을 설명하기 어렵고, 합성어로 분석할 경우 역시 ‘돋이’라는 단어가 존재하지 않는다는 점을 설명하기 어렵다. 이들 단어의 분석은 규칙과 유추라는 형태론적 절차 문제와도 밀접하게 연관되어 있는데, 과연 어떠한 방식으로 이들 단어들을 설명해 내는 것이 가장 문법적으로 타당할지에 대해 표준 문법의 입장이 필요하다.

○ 한자어 조어법

우리가 일상적으로 사용하는 어휘 중에서 고유어 못지않게 많이 쓰이는 어휘가 바로 한자어이다. 한자어 중에는 차용어는 물론 우리나라에서 새로 만들어진 것도 상당수 존재하기 때문에 단어 형성을 논함에 있어 한자어 또한 빠질 수 없는 문제라고 할 수 있다. 22개의 분석 대상 저서 중에서 한자어 조어법을 논한 저서는 총 8종이다. 8종의 저서 대부분 남기심·고영근(1985/2011)에서처럼 고유어와 마찬가지로 한자어 또한 단일어, 합성어, 파생어로 나누어 기술하였다. 여기에 한자어에서 주로 나타나는 절단 현상과 같은 특성을 추가적으로 설명하는 정도로 비교적 소략하게 다루고 있다. 그러나 앞에서도 언급하였듯이 한자어를 각각 하나의 형태소로 볼 수 있는가 하는 문제부터 논란이 되고 있고, 한자어만의 독특한 어순 문제를 비롯하여 여러 가지 고유어와는 다른 문제들을 내포하고 있다. 한자어가 국어 어휘의 많은 부분을 차지하고 있는 만큼 이에 대한 깊은 고찰이 요구된다. 따라서 표준 문법에서는 한자어만을 대상으로 한 단어 형성 혹은 조어법 연구들을 망라하여 정리함으로써 참조 문법, 기반 문법으로서의 역할을 다해야 할 것이다.

1.2.3. 통사론

• 통사론의 미시적 쟁점

◎ 문장 성분
○ 이중주어문에 대한 해석
○ 이중목적어문의 해석
○ 보어의 범위
○ 필수적 부사어
○ 문장 성분과 격 체계의 대응

◎ 문장의 확장
○ 문장의 분류
○ 어미 체계와 복문 체계의 일치

◎ 높임법
○ 높임법을 가리키는 용어
○ 압존법의 설정 여부
○ 상대높임법의 체계

◎ 사동과 피동
○ 피사동 기술의 범위

◎ 시제와 동작상
○ 시제 범주의 설정
○ 시제 체계
○ 동작상 범주의 설정
○ 동작상의 체계

◎ 문장 종결법
○ 문장 종결법의 설정과 명칭
○ 문장 종결법의 체계

◎ 부정
○ 부정법 설정
○ 부정문의 범위

◎ 서법과 양태
○ 서법 범주의 설정
○ 서법의 하위 범주
○ 서법과 문장 종결법과의 관계
○ 서법과 양태의 관계
○ 양태 범주의 설정
○ 양태의 하위 범주와 표지

◎ 문장 성분

○ 이중주어문에 대한 해석

하나의 서술어를 포함하는 문장에 주어의 형식을 취한 요소가 둘 이상 나타나는 것은 이상한 일이 아닐 수 없다. 따라서 이들 표현을 합리적으로 해석하는 것은 우리말 문법 기술의 필수적인 과제임에 분명하다. 그런데 이에 대한 해석에는 크게 두 가지 관점이 있다. 하나는 하나의 단문이 두 개의 주어를 갖는 이중주어문(혹은 중주어문)이라고 보는 입장이며, 다른 하나는 이를 서술절을 가진 복문으로 보는 입장이다. 분석 대상 문법서를 보면 5권의 교과서에서는 이 문제에 대해서 서술절을 인정하는 입장을 취하고 있다. 5권의 교과서가 모두 서술절에 대한 설명으로 이 문제를 다루고 있는 것으로 보아 국어 교육 문법에서는 이중주어문의 문제를 일괄적으로 서술절로 해석하고 있음을 알 수 있다. 나머지 문법서들에서는 서술절로 보는 입장과 이중주어문으로 보는 입장이 나누어져 있다. 또 몇몇 문법서에서는 이 문제를 해석할 수 있는 여러 가지 관점에 대해 설명하는 것에 그치고 있을 뿐, 명확한 판단을 유보하고 있다.

이중주어문으로 볼 경우의 가장 큰 문제점은 하나의 단문이 두 개 이상의 주어를 갖는 것으로 파악해야 한다는 것이다. 서술절을 설정할 경우의 문제점은 전체 주어에 주격 조사가 결합되면 부자연스러워진다는 점, 절의 표지가 없다는 점 등이다. 따라서 이러한 문제들에 대한 집중적인 검토를 통해 두 가지 관점 중 어떤 방향을 취하는 것이 더 타당한 것인지에 대한 판단과 결정이 필요하다.

○ 이중목적어문의 해석

다음으로 이중목적어문을 살펴보자. 이중목적어문은 이중주어문과 마찬가지로 동일한 표지를 가지는 문장 성분이 한 문장 내에 두 번 등장한다는 점에서 문제가 된다. 이중목적어의 문제에 대해 다루고 있는 문법서는 분석 대상 문법서 22권 중 9권에 불과하다. 또한 이들 9권 안에서도 다양한 의견들이 제시되고 있다. 5권의 교과서 중에서는 1권만이 이 문제에 대해 언급을 하는데, 국어 교육 문법의 특성 상 이 문제를 구체적으로 설명하지는 않고 있으며 다만 목적격 조사의 보조사적 용법으로 볼 가능

성이 있음을 언급하고 있을 뿐이다. 나머지 문법서에서는 이를 이중목적어문으로 보아 첫 번째 목적어와 두 번째 목적어의 관계를 설명하는 관점, 두 번째 목적어의 '를'을 보조사로 보아 강조의 의미를 지닌다고 설명하는 관점, 두 번째 목적어와 서술어의 결합을 '합성서술어'로 보는 관점의 세 가지 관점으로 나누어진다. 두 번째 목적어와 서술어의 결합을 '합성서술어'로 보는 것은 1권의 문법서에서 취하는 입장이며(고영근·구본관 2008), 5권의 문법서에서는 목적어로 보고 있고 2권의 문법서에서는 보조사로 본다. 표준 문법 기술을 위해서는 이 중 보다 타당하다고 생각되는 어느 한 관점을 선택할 필요가 있을 것이다.

○ 보어의 범위

총 22권의 문법서 중 16권의 문법서에서 보어를 인정하고 있으나, 경우에 따라서는 보어 자체를 부정하는 문법서도 있다. 국어 교육 문법에서는 주성분 중 '되다'와 '아니다'에 선행하는 문장 성분을 보어로 파악하여 통일된 입장을 보인다. 학문 문법에서도 5권의 문법서에서 국어 교육 문법과 같은 입장을 취하고 있다. 나머지 문법서에서는 보어를 인정하기는 하나 그 범위를 주어와 목적어 외에 서술어가 요구하는 필수성분으로 보고 있는 입장이 있으며, 보어에 대한 문제를 언급은 하지만 명확하게 기술하지 않고 있는 문법서도 일부 있다.

보어 설정과 관련된 가장 큰 문제는 보격 조사의 형태를 규정하기 어렵다는 것이다. 일반적으로 '이/가'를 보격 조사로 보고 있지만 그 형태가 주격 조사와 동일하고, 보어의 범위를 넓게 보는 관점에서는 그 외의 형태들도 부사격 조사와 동일한 형태를 취하고 있다. 따라서 이들을 각각 주어와 부사어로 볼 수도 있다. 다만 '되다, 아니다' 서술어의 선행 성분을 주어로 볼 경우 이들 서술어의 자릿수가 문제되며, 부사격을 취하는 모든 형태를 부사어로 볼 경우에는 부사어의 필수성을 인정해야 하는 문제가 생긴다. 결국 이러한 문제들에 대한 면밀한 검토를 거쳐 보어의 인정 여부와 그 범위를 규정해야 할 것이다.

○ 필수적 부사어

문장의 부속 성분을 논의하는 데 있어 쟁점이 되는 것은 필수적 부사어를 인정할 것인가의 문제이다. '필수적 부사어'라는 명칭에서도 알 수 있듯이 부사어란 일반적으로 생략해도 좋은 성분이지만, 일부 부사어는 문장에서 빠질 경우 문장의 성립이 불완전한 경우가 있어 '부사어'의 기본적인 특징과 상충된다는 점이 문제가 된다. 따라서 문장에서 필수적으로 필요한 성분이라면 이를 '부사어'라고 명명할 수 있는지, 보어의 범위를 확장시켜 보어 안에 포함시킬 수는 없는지, 이들이 형태적으로 부사격 조사를 취하는 것은 어떻게 볼 것인지를 놓고 이견이 존재한다.

분석 대상 문법서 중 필수적 부사어의 문제에 대해 언급하고 있는 문법서는 10권이다. 그중 9권이 필수적 부사어를 인정하고 있는데, 9권 중 4권은 교과서로 국어 교육 문법에서 필수적 부사어를 인정하는 방향으로 합의가 되어 있음을 알 수 있다. 5권의

교과서 중 1권은 필수적 부사어의 문제에 대해 언급하지 않는다. 필수적 부사어를 인정하지 않는 문법서는 1권이었는데 여기서는 현행 국어 교육 문법에서는 필수적 부사어를 인정하지만, 부사어는 주성분이 아닌 부속 성분이라는 기본적인 정의를 어겨 가면서까지 '필수적 부사어'를 설정할 필요는 없으며 보어로 보면 된다는 입장을 취한다(이관규 2002).

분석 결과 필수적 부사어를 인정하는 입장이 다수이기는 하나 '부사어'와 '필수적'이라는 개념이 모순되는 것은 분명하며, 필수성의 여부에 있어서 필수적인 부사어가 보어와 유사한 측면이 있는 것이 사실이다. 하지만 형태적인 측면에서 이들이 분명하게 부사격 조사를 취하고 있고, 문장 내에서 담당하고 있는 역할 또한 여타 부사어와 동일하다는 점에서 이들을 부사어로 보지 않으면 그 처리가 복잡해질 수밖에 없다는 것도 자명하다. 따라서 어떠한 방향이 더 설명력이 있을 것인지에 대한 고민이 필요하다.

○ 문장 성분과 격 체계의 대응

한국어는 격조사가 체언에 붙어 그 말의 다른 말에 대한 관계를 표시하므로(남기심·고영근 1985/2011) 문장 성분을 확인하는 표지가 된다. 따라서 문장 성분과 격 체계는 관련될 수밖에 없는데, 문장 성분과 격 체계가 일대일로 대응하게 해야 하는지는 고민해 볼 필요가 있다. 격조사가 문장 성분을 확인하는 표지가 되기도 하지만, 격의 정의에 따라 문장 내의 어떤 요소가 담당하고 있는 의미적 기능을 드러내는 역할을 뜻하기도 하므로, 격 체계가 문장 성분과 반드시 일치하지 않을 수도 있다. 일례로 이희승(1949)의 경우 격을 세분하여 상대격, 탈격, 처소격, 향진격, 유래격 등 매우 많은 격조사를 설정하고 있다. 또 국어 문장의 성분을 다룰 때 소유주를 드러내는 요소는 관형어로 다루어지는 것이 일반적인데 소유격 조사를 설정하기도 하여 문장 성분과 격 체계의 명칭이 대응되지 않는 모습을 보인다. 이익섭·임홍빈(1983)의 경우는 구격조사, 공동격조사 등을 설정한다. 이것도 마찬가지로 국어 문장 성분에서라면 해당 격조사가 결합된 성분이 부사어로 다루어질 것이나 격 체계에서는 독립된 하위 유형으로 다루어지고 있어 문장 성분과 격 체계가 긴밀히 대응되지 않는다.

정리하자면 격의 정의 방법에 따라 격 체계와 문장 성분의 대응을 보다 긴밀하게 만들 수도 있는 반면 보다 느슨하게 만들 수도 있다. 어떤 처리 방법이 보다 합리적인지 고민이 필요하다.

◎ 문장의 확장

○ 문장의 분류

문장 체계는 크게 단문과 복문으로 나누어지고, 복문은 다시 안은문장과 이어진 문장으로 나누어진다. 단문은 주어와 서술어의 관계가 한 번인 문장이므로 기술에 있어 크게 문제될 것이 없으나, 복문은 그 세부 분류에 있어 여러 가지 문제점이 존재한

다. 안은문장의 경우 안긴문장을 몇 가지로 분류할 것인지, 이어진 문장의 경우 대등 접속과 종속 접속을 모두 인정할 것인지의 문제가 있다.

먼저 안은문장 체계를 보면 문법서들 사이에서 보이는 가장 큰 차이는 부사절과 인용절의 설정 여부이다. 과반수의 문법서에서 부사절과 인용절을 구분하여 설정하고 있지만, 일부 문법서에서는 부사절만 설정하고 인용절은 설정하지 않기도 하며(이관규 2002), 반대로 인용절만 설정하고 부사절을 설정하지 않는 경우도 있다(국립국어원 2005ㄱ). 국어 교육 문법에서는 명사절, 관형절, 부사절, 서술절, 인용절 등을 포함하는 문장을 안은문장으로 기술하고 있으며, 이어진 문장의 경우, 대등하게 이어진 문장과 종속적으로 이어진 문장을 모두 인정하고 있다. 부사절을 안은문장이 아닌 이어진 문장 체계 내에서 다루는 논의도 있다. 여기에서는 부사형 어미나 부사절 모두를 인정하지 않고 종속 접속 어미와 종속 접속절만 인정한다.

전통문법에서는 '-아/어, -게, -지, -고' 형태를 부사형으로 보았으나 이들이 본용언의 일부로서 본용언과 보조용언을 결합하는 기능을 하기에 더 이상 부사형으로 파악하지 않는 것이 보통이다. 그런데 우리말의 체계를 생각할 때 부사형이 존재하지 않는다는 것은 이해하기 어려운 일이며, 이른바 종속 접속의 어미들이 부사형 어미의 속성을 지니고 있음이 파악됨으로써 상당수 문법학자들이 종속 접속의 어미를 부사절을 이끄는 부사형 어미로 보고 있다. 그리고 이런 이유 때문에 부사절과 종속 접속 중 하나를 선택해야 하는 문제가 발생했다.

분석 대상 문법서 22권 중 이익섭·임홍빈(1983)을 비롯한 6권의 문법서에서 종속 접속 어미를 부사형 어미로 파악하고 있으며, 이들 중 일부 문법서에서는 보조적 연결 어미 및 대등적 연결 어미까지도 부사형 어미로 봄으로써 이들이 광범위하게 부사절을 구성할 수 있는 것으로 보았다. 한편 안은문장에서 부사절을 설정하고, 이어진 문장에서 종속적으로 이어진 문장을 설정하는 국어 교육 문법에서도 접속 어미와 부사형 어미를 모두 인정하면서 종속 접속 어미로 알려진 일부 어미가 실제로는 부사형 어미인 것으로 파악하였고 이들이 부사절을 형성할 수 있다고 보았다. 그런가 하면 남기심·고영근(1985/2011)을 비롯한 2권의 문법서에서는 다소 유보적인 태도로 부사형 어미를 인정하지 않으면서도 부사절은 설정하고 있어 절 체계와 표지가 맞지 않는 처리를 보이기도 한다. 마지막으로 이러한 논의의 시작으로 여겨지는 최현배(1937/1971)에서는 국어 교육 문법에서 말하는 보조적 연결 어미를 부사형 어미로 파악하고 부사절도 인정하고 있다. 그러나 접속 어미의 부사형적 성격을 인정하면서도 이를 부사형 어미로 보지는 않는다. 부사형 어미와 부사절의 설정은 동전의 양면과 같아 이들 중 하나를 설정하면 나머지 하나는 자동적으로 설정되어야 한다. 따라서 남은 문제는 종속 접속 어미를 포함한 접속 어미 중 어디까지를 부사형 어미로 보고 부사절을 설정한 것인지 결정하는 일이다.

이와 같은 문제는 대등 접속과 종속 접속을 구분할 것인가의 문제와도 관련이 있다. 종속 접속을 독립적으로 떼어서 보느냐, 부사절의 한 유형으로 보느냐가 이어진 문장의 하위 유형을 몇 개로 설정할지에 영향을 미치기 때문이다. 위에서도 언급했다

시피 국어 교육 문법에서는 이어진 문장을 대등 접속과 종속 접속의 두 가지로 구분한다. 한국어 교육 문법에서는 이어진 문장을 대등 접속과 종속 접속으로 구분하지 않는데, 외국인 화자에게는 연결의 표지가 되는 연결 어미의 의미가 문법적인 범주구분보다 중요하기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 학문 문법에서는 대체로 둘을 구분하는 입장을 취하는데, 둘을 구분하는 기준으로 의미, 통사적 특성, 어미의 종류 등을 제시한다. 둘을 구분하지 않는 입장에서는 종속절, 대등절이 의미론적 해석일 뿐 통사적으로는 모두 부사절에 해당한다고 본다(왕문용·민현식 1993). 한편, 대등 접속의 일부도 부사절의 일종으로 처리하는 입장이 있다. 이관규(2002)에서는 대등 접속문을 순접, 이접, 역접의 세 유형으로 나누는데, 이 중 역접 구성은 부사절 내포문의 일종인 것으로 보았다.

이처럼 부사절의 설정 문제는 종속 접속 등 접속의 문제와 밀접한 관련을 갖는다. 따라서 부사절 설정은 반드시 접속과 관련지어 검토할 필요가 있다.

○ 어미 체계와 복문 체계의 일치

문장의 확장을 다룰 때에는 어미 체계와 복문 체계를 일치시킬 것인지의 문제가 대두된다. 안은문장의 경우 각각의 내포절을 드러내는 표지가 전성 어미이며, 이어진 문장의 경우 절의 연결 관계를 드러내는 표지가 연결 어미이므로 둘의 체계상 대응이 어떻게 이루어져야 하는지를 고민할 수밖에 없다. 안은문장은 흔히 명사절, 서술절, 관형절, 부사절, 인용절로 설명되는데, 전성 어미를 다룰 때에는 명사형 전성 어미, 관형사형 전성 어미만을 다루는 경우도 있고 여기에 부사형 전성 어미를 더하기도 한다. 서술절은 절의 표지가 없고 인용절은 인용격조사라는 별도의 표지가 있으므로, 결국 내포절과 어미 체계를 관련지을 때 생기는 문제는 부사형 전성 어미의 인정 여부라고 할 수 있다.

또 이어진 문장을 다루는 데 있어서는 대등적 연결만을 인정하는 입장과 대등 및 종속적 연결을 모두 인정하는 입장으로 나누어질 수 있는데, 연결 어미는 대등적 연결 어미, 종속적 연결 어미와 더불어 보조적 연결 어미를 설정하는 경우들이 있다(남기심·고영근 1985/2011, 고영근·구본관 2008, 임지룡 외 2005 등). 혹은 최현배(1937/1971), 허웅(1983)처럼 이어진 문장을 의미별로 세분하여 상당히 많은 어미 유형을 제시하는 경우도 있다. 즉 이어진 문장 체계와 연결 어미의 체계도 호응되지 못하는 부분이 있는 것이다.

◎ 높임법

○ 높임법을 가리키는 용어

높임법을 가리키는 용어는 높임법, 존대법, 공대법, 경어법, 대우법 등 매우 다양하다. 국어 교육 문법에서는 '높임법'이라는 용어를 사용하지만, 학문 문법에서는 소위 높임 표현이라고 하는 것이 단순히 '높임'만을 나타내는 것이 아니라는 점을 고려하여

공대법, 경어법 등 다양한 용어들을 사용하고 있다. 특히 '대우법'은 주어, 대상, 청자가 누구냐에 따라 화자가 이에 알맞은 대우를 하여 표현하는 방법(왕문용·민현식 1993)을 나타내는 것으로, 다른 용어들에 비해 중립적인 용어법이라고 할 수 있다. 학문 문법에서도 국어 교육 문법과 마찬가지로 여러 용어 중 '높임법'이 가장 보편적으로 사용된다. 한국어 교육 문법에서 또한 '높임법'이라는 용어가 사용된다. 분석 대상 문법서 22권 중 높임법을 다루고 있는 문법서는 20권이었는데 그중 13권이 '높임법'이라는 용어를 사용하고 있고, 한 권이 '높임 표현'이라는 용어를 사용하는 것으로 보아, 통계적으로도 '높임법'이라는 용어가 우세하게 사용되고 있음을 알 수 있다.

○ 압존법의 설정 여부

높임법은 주체높임법, 상대높임법, 객체높임법의 세 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 이중 주체높임법에 대해서는 국어 교육 문법, 학문 문법, 한국어 교육 문법 등 거의 모든 문법서에서 유사한 기술을 하고 있다. 즉 주체높임은 '-(으)시-'에 의해 표시되며, 주체를 높이거나 존대 인물의 신체부분 등 존대 인물과 밀접한 관련을 갖는 주어를 높일 때 사용된다는 것이다.

주체높임 서술에서 차이가 나는 것은 압존법 기술 여부이다. 국어 교육 문법에서는 압존법에 대한 내용을 다루지 않고 있다. 반면에 한국어 교육 문법에서는 압존법에 대한 내용을 다루기도 하나, '압존법'이라는 용어를 내세우지는 않는다. 학문 문법의 경우 각 문법서마다 지향하고자 하는 서술 방향이 있으므로 다루는 경우도 있고 다루지 않는 경우도 있다.

○ 상대높임법의 체계

상대높임법에서는 합쇼체, 하오체, 하게체, 해라체, 해체, 해요체 및 하라체 등이 다루어지고 있으며 여기에 하라체가 추가되어 7가지 문체로 기술되기도 한다. 그런데 이들 7가지 문체를 모두 다루고 있는 문법서는, 상대높임법을 기술한 문법서 22권 중 2권에 불과하다(최현배 1937/1971, 남기심·고영근 1985/2011).

대다수의 문법서들이 존대가 중화된 하라체를 제외한 나머지 6가지의 문체를 나름대로의 방식으로 정리하고 있다. 학문 문법의 측면에서는 높임을 아주높임, 예사높임, 예사낮춤, 아주낮춤 등으로 등분을 세분하는 경우도 있고, 등분을 세분하지 않고 존대, 비존대의 구분만을 설정하는 경우도 있다. 또 높은 대우, 같은 대우, 낮은 대우로 높임과 낮춤의 구분이 중심이 되는 다른 문법서와 달리 '같은 대우'를 설정하는 경우도 있다(임홍빈·장소원 1995). 이밖에 상대높임법의 등분을 명칭으로 제시하지 않고 설명으로 풀어 쓴 문법서도 볼 수 있다. 학문 문법이란 하나의 문법 현상을 여러 연구자들이 각자의 이론에 따라 서술하는 장이므로 저마다의 체계로 상대높임법 체계를 제시한다.

그런데 국어 교육 문법을 다루는 교과서에서도 그 기술에 차이가 보인다. 2002년 간행된 고등학교 문법과 현행 독서와 문법 교과서 4권을 보면 이들 중 1권의 문법서

에서는 높임법을 다루면서도 상대높임법 체계를 구체적으로 제시하지 않고 있으며, 나머지 4권도 그 기술에서 차이가 발견된다. 이들 4권 중 1권의 문법서에서는 격식체로 아주높임, 예사높임, 예사낮춤, 아주낮춤의 4등분 체계를 설정하고, 비격식체로 두루높임, 두루낮춤의 2등분 체계를 설정하고 있다. 하지만 나머지 3권의 문법서에서는 높임과 낮춤의 정도가 등분으로 구분되기에 명확하지 않다는 점을 고려하여 높임의 순서에 따라 격식체 네 가지와 비격식체 두 가지만을 제시하고 있다.

이상의 내용을 검토할 때 상대높임법 체계의 문제는 하라체의 인정 여부와 높고 낮음의 세부적인 판단이라고 할 수 있다. 이들 중에서도 높고 낮음의 단계를 구체적으로 어떻게 구분하느냐가 가장 큰 쟁점으로 여겨진다. 실제 언어생활에서는 손윗사람에게도 이른바 낮음의 문체가 사용될 수 있으며, 손아랫사람에게도 이른바 높임의 문체가 사용될 수 있는 등 등급을 넘나드는 일들이 빈번히 발생하기 때문이다. 따라서 이들 문제에 대한 합리적 판단을 통해 표준 문법의 기술 방향을 정해야 할 것이다.

◎ 사동과 피동

○ 피사동 기술의 범위

피동과 사동은 이를 문법 범주로 설정하는 입장과 설정하지 않는 입장이 대립된다. 하지만 문법 범주로 설정하는 논의가 우세한데, 분석 대상 문법서 22권 중 피사동을 다루고 있는 문법서는 18권이며 그중 2권(허웅 1983, 이희승 1949)을 제외하고는 모두 피사동을 문법 범주로 설정하고 있다. 그런데 피사동을 문법 범주로 설정하고 있는 논의에서도 어휘적인 피사동의 인정 여부에서 차이를 보인다. 어휘적 피사동 표현에는 문법 요소가 없기 때문에 사동과 피동에서 다루기는 하지만 문법 범주로서의 피사동법에서는 제외시키는 입장을 취하는 문법서도 있으며(이관규 2002, 임홍빈·장소원 1995 등), 어휘를 통해 피사동의 의미가 드러나는 것을 통사적 피사동으로 폭넓게 다루는 문법서도 있다(고영근·구본관 2008, 김광해 외 1999 등). 하지만 통사적 피사동의 인정 범위는 각기 차이를 보인다. ‘-게 하다, -게 되다’ 구성은 대체로 통사적 피사동을 다루는 문법서에서 모두 언급을 하고 있으나, ‘-도록’이나 ‘만들다’, ‘당하다’ 등이 통사적 피사동에 포함되는 것인지에 대해서는 의견이 일치하지 않고 있다.

국어 교육 문법에서는 파생적 피사동과 통사적 피사동을 피사동의 범주 안에서 다루고 있다. 그러나 어휘적인 피사동이 문법 범주 안에서 함께 다루어질 수 있는지에 대한 심도 있는 논의는 이루어지지 않고 있으며, 국어 교육 문법의 특성 상 다양한 피사동 표현을 제시하는 데 머무르고 있다. 국어 교육 문법에서도 ‘-게 하다, -게 되다’는 이견 없이 피사동의 한 유형으로 설명되고 있는데, ‘-도록, 만들다, 시키다, 되다, 받다, 당하다’ 등은 관점에 따라 통사적 피사동 구성의 일부로 보기도 하고 이들 범주에서 제외하기도 한다. 대부분의 교과서에서 어휘적 피사동 표현을 다루고 있지만, 1권의 교과서에서는 어휘적 피동 구성을 소개하지 않았다. 한국어 교육 문법에서는 어휘적 피사동을 접미사동법, 접미피동법에 대응하는 ‘-게 하다(-게 만들다)’ 사동

법, ‘-어지다’ 피동법으로 명명하여 다룬다(국립국어원 2005ㄱ).

피동접미사와 사동접미사는 그 생산성에 제약이 있기는 하나 통사적 속성을 지닌 문법형태소임에 분명하고 이에 따라 문법기술의 대상이 되는 것이 보통이다. 그러나 통사적인 사동과 피동의 경우 과연 이들이 문법 기술의 대상이 될 수 있는지 그리고 기술의 대상이 된다면 어디까지 기술해야 할지 제대로 결정된 바가 없다. 통사적인 구성을 문법 기술에 포함시키는 것은 해당 통사적 구성이 문법형태소에 준할 만큼 긴밀하다는 판단을 전제로 한다. 따라서 ‘-어 지다’, ‘-게 하다’ 등의 통사적 구성이 얼마만큼 긴밀한 구성을 이루고 있는지 이에 대한 판단을 거쳐 이들 구성의 기술 여부를 결정해야 할 것이다.

◎ 시제와 동작상

○ 시제 범주의 설정

우리말의 경우 시제 범주를 인정할 것인지의 여부에서부터 의견이 갈린다. 실제로 분석된 22권의 문법서 중에서 허웅(1983)을 비롯한 4권의 문법서에서는 시제를 시제 범주가 아닌 법의 일종으로 파악하고 있었다. 또한 우리말의 시제를 인정하는 경우에도 내부 체계에 있어서 차이를 보인다. 22권 중 13권의 문법서에서 현재, 과거, 미래의 삼분체계를 취하는 것으로 보아 이것이 대체적인 입장임을 알 수 있으나, 이익섭·임홍빈(1983)을 비롯한 3권의 문법서에서는 현재와 과거만 인정하고 있었고, 최현배(1937/1971)처럼 여타 범주와 혼합된 12시제를 설정하는 경우도 있었다. 따라서 우리말 시제 기술에 있어 가장 포괄적인 쟁점은 우리말 시제 범주의 인정 여부와 그 내부 체계 설정이라고 할 수 있다.

○ 시제 체계

시제 체계의 설정은 현재, 과거, 미래로 삼분하는 체계, 현재와 과거로 이분하는 체계 및 시제와 동작상이 결합된 혼합 체계로 나누어 볼 수 있다. 이 중 현재, 과거, 미래로 삼분하는 체계가 가장 일반적이지만, 미래를 인정하지 않고 현재와 과거의 이분 체계를 주장하는 논의들도 있다(이익섭·채완 1999, 이익섭·임홍빈 1983). 또한 과거를 다시 과거와 대과거로 나누거나, 회상 시제를 따로 세우기도 한다. 시제와 동작상이 결합된 혼합 체계는 현재, 과거, 미래 시제 이외에 각각에 완료, 진행, 진행완료의 시제를 설정하기도 하고(최현배 1937/1971), 완료꼴, 미연꼴 등을 설정하기도 한다(정열모 1946). 현재 국어 교육 문법에서는 가장 일반적인 관점인 삼분체계를 택하고 있으며 한국어 교육 문법에서도 삼분체계를 택하여 시제를 설명한다.

시제 체계는 세부적인 기술에서도 차이가 드러난다. 즉 시제의 의미를 가지는 형태들이 어떤 기능을 하는가에 대한 논의에서도 문법서들마다 차이를 보이는 것이다. 특히 외형적으로 ‘-었-’이 중복된 것처럼 보이는 ‘-었었-’의 경우 그 기능에 대해 다양한 논의가 이루어지고 있다. 우선 22권 중 남기심·고영근(1985/2011)와 교과서 5권을

포함한 10권의 문법서가 그 범주를 ‘단절’ 혹은 ‘단속’ 등 법의 범주로 파악하고 있었고, 최현배(1937/1971)을 포함한 5권의 문법서는 과거보다 먼저 일어난 일 즉 과거완료 혹은 대과거로 보고 있다. 만약 ‘-었었-’의 기능이 대과거라면 우리말 시제 범주의 내부 구조는 대과거, 과거, 현재, 미래의 4분 체계가 될 수도 있을 것이다.

흔히 회상의 의미를 나타낸다고 하는 ‘-더-’의 기술에서도 차이가 나타난다. ‘-더-’가 회상의 의미를 가진다는 것은 대부분의 문법서에서 인정하는 부분이다. 하지만 이것이 ‘나중에 앎’이라는 의미 기능을 가지고 있으며, ‘단면 인식’을 나타낸다고 설명하거나(임홍빈·장소원 1995), 회상시제를 표시하는 형태소이지만 나머지 시제와 대등한 지위에 있기보다는 그것들과 층위를 달리한다고 설명하기도 하고(이익섭·채완 1999), 시제 기능은 과거, 상 기능은 미완료상, 서법 기능은 회상법을 가지는 형태(민현식 1999)라고 하여 그 복합적인 의미를 설명하기도 하는 등 여러 가지 관점에서 보다 정확한 의미를 설명하고자 하는 시도가 보이는 것이다.

결국 시제에 대한 표준적인 기술을 위해서는 시제의 인정 여부와 하위 범주에 대한 검토와 판단이 선행되어야만 할 것이다. 또 시제를 나타내는 각 형태들이 어떠한 의미를 담당하는지에 대한 부분까지 세밀하게 검토되어야 한다.

○ 동작상 범주의 설정

동작상은 동작의 양상을 표현하는 범주로 완료, 진행, 예정, 반복 등을 그 하위 범주로 삼고 있다. 실제로 동작상은 시제나 서법의 형태와도 깊이 관련되는데 시제나 서법과 관련되는 단일 형태는 해당 범주에서 다루어져야 한다. 관례적으로 우리말 문법에서는 보조적 연결 어미와 보조동사의 결합 및 연결 어미 등에 나타나는 상적 양상이 동작상 범주에서 논의되고 있다. 그런데 이러한 요소들에 나타나는 상적 특성이 과연 문법의 기술 대상이 될 수 있는지 의문시된다. 문법서의 분석 결과도 동작상 범주 설정에 이견이 있음을 보여 준다. 즉 분석 대상 문법서 22권 중 시제를 기술한 문법서는 21권인데, 그중 동작상 범주를 설정한 문법서가 17권, 설정하지 않는 문법서가 4권이었다. 동작상 범주를 설정하지 않는 문법서의 경우 시제 체계에 상 체계가 혼합되어 기술된다(허웅 1983, 최현배 1937/1971, 이익섭·채완 1999). 이익섭·채완(1999)은 국어에서 시제와 상이 별개의 체계로 운용되고 있다고 보기는 어렵다고 하여 상을 시제에서 독립시키지 않은 이유를 밝혔다. 나머지 문법서들은 동작상을 독립적으로 다룬다. 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법에서는 모두 동작상을 독립적으로 다루는데, 국어 교육 문법에서는 동작상으로, 한국어 교육 문법에서는 상으로 명명하고 있다. 그런데 시제와 마찬가지로 동작상 범주를 설정한다 하더라도 그 내부 체계에서 불일치가 보여 이에 대한 문제 역시 쟁점이 된다.

○ 동작상의 체계

분석 대상 문법서 중 17권에서 연결 어미나 보조동사와 관련된 동작상을 기술하고 있다. 완료상, 진행상, 예정상을 설정하는 문법서가 3권이었고(남기심·고영근

1985/2011, 국립국어원 2005ㄱ, 이관규 2002), 완료상, 진행상을 설정하는 문법서는 4권의 교과서를 포함하여 6권이었다(고영근·구본관 2008, 임지룡 외 2005 등). 1권의 교과서에서는 진행상, 완료상, 반복상을 설정했다. 이밖에 민현식(1999)에서는 진행상, 완료상, 미완료상, 예정상을, 왕문용·민현식(1993)에서는 진행상, 완료상, 예정상, 반복상을, 신지영 외(2012)에서는 예정상, 기동상, 진행상, 완료상을, 정열모(1946)에서는 온그런, 반그런을 설정하여 동작상 설정이 각 문법서마다 상당한 차이를 보인다. 국어 교육 문법의 경우 1권의 교과서를 제외하고는 진행상, 완료상의 두 가지를 설정하고 있고, 한국어 교육 문법에서는 완료상, 진행상, 예정상의 세 가지를 설정하고 있다.

그런데 동작상의 내부 체계뿐 아니라 각각의 하위 범주에 해당되는 형태들 또한 문법서마다 제각각으로 설명하고 있다. 어떤 문법서는 보조적 연결 어미와 보조동사의 결합만 상을 나타내는 구성으로 제시하고 있는 반면에, 어떤 문법서는 연결 어미 자체를 상을 나타내는 구성으로 인정하기도 한다. 민현식(1999)에서는 일반적으로 시제 기능을 지닌다고 언급된 선어말 어미들이 시제 기능보다는 상의 기능을 지닌다고 보아 각각의 상에 해당되는 형태를 선어말 어미로 제시했다.

따라서 동작상을 설정해야 한다면 첫째로 완료, 진행, 예정, 반복 등 몇 개의 범주가 동작상의 자격을 갖추고 있는지 검토해 보아야 하며, 둘째로 각각에 해당되는 형태나 구성을 어디까지 인정할 것인지 고민해 보아야 한다. 이러한 면밀한 검토가 밑바탕이 될 때 표준화 작업이 이루어질 수 있을 것이다.

◎ 문장 종결법

○ 문장 종결법의 설정과 명칭

한국어 문장 종결법에 관한 학계의 의견은 크게 셋으로 갈린다. 즉 별개의 문법 범주로 설정하는 입장과 법으로 설정하지 않고 문장 종결 표현이나 문장의 종류로 다루는 입장 그리고 서법으로 다루는 입장이 있다. 이를 별개의 문법 범주로 보는 견해는 문장의 종결이 종결 어미라는 문법 요소를 사용하여 화자의 말하고자 하는 바를 드러낸다는 것에 그 근거를 둔다(남기심·고영근 1985/2011, 허웅 1983, 고영근·구본관 2008, 최현배 1937/1971 등). 몇몇 문법서에서는 이것을 문장 종결법이 아니라 서법으로 보는데, 서법을 진술 내용에 대한 화자의 태도가 동사의 형태에 의해 드러나는 것으로 본다(이익섭·채완 1999, 임홍빈·장소원 1995). 학문 문법에서는 임지룡 외(2005)만이 문장 종결법이나 서법으로 보는 태도를 취하지 않고 문장의 종결 표현으로 보는 입장을 취했다. 정열모(1946)는 마침빛이라는 독자적인 용어를 채택해 문장 종결법을 설정했다. 국어 교육 문법을 반영한 교과서와 한국어 교육에서는 문장 종결법을 법으로 설정하지 않고 문장의 종결 표현으로 본다. 이를 통해 볼 때 문장 종결법을 독립된 문법 범주로 설정할 것인지, 서법과는 다른 범주로 세울 것인지의 여부가 쟁점이 된다.

○ 문장 종결법의 체계

문장 종결법은 몇 가지 유형을 인정하는지에 있어 학자마다 차이가 있다. 문장 종결법의 하위 유형을 문법서마다 적게는 4개부터 많게는 8개까지도 설정하고 있어 그 체계가 상당히 다양함을 알 수 있다. 가장 일반적인 체계는 평서문, 의문문, 감탄문, 명령문, 청유문의 5가지 유형을 설정하는 것으로 18권의 문법서 중 12권에서 이와 같은 체계를 택하고 있다(남기심·고영근 1985/2011, 김광해 외 1999, 임홍빈·장소원 1995 등). 여기에는 국어 교육 문법을 다루는 교과서와 한국어 교육 문법을 다루는 문법서도 포함된다. 이밖에 허웅(1983)에서는 서술법, 물음법, 시킴법, 꾀임법의 4가지 유형을, 최현배(1937/1971)에서는 베풂월, 시킴월, 물음월, 꾀임월의 4가지 유형을, 정열모(1946)에서는 가름빛, 무름빛, 시김빛, 끌음빛의 4가지 유형을 설정하여 감탄문을 제외시키고 있다. 이익섭·채완(1999)에서는 평서문, 명령문, 청유문, 약속문, 허락문, 감탄문, 의문문을, 이희승(1949)에서는 설명법, 의문법, 명령법, 공동법, 약속법, 허락법, 감탄법을 설정하여 각각 7가지 하위 유형을 두고 있는데 세부적인 갈래는 동일하나 각 유형을 명명하는 방법이 다르다. 고영근·구본관(2008)에서는 8가지의 하위 유형을 제시하여 가장 많은 갈래를 두고 있는데, 여기에는 평서법, 감탄법, 의문법, 명령법, 청유법, 약속법, 허락법에 경계법이 포함된다.

이처럼 문장 종결법을 문법 범주로 인정하는 논의와 인정하지 않는 논의에서 모두 문장 종결의 하위 유형을 제시하고 있는데, 그 체계에 다소 차이가 있음을 확인할 수 있다. 표준 문법에서 가장 일반적인 논의를 따른다면 평서문, 의문문, 감탄문, 명령문, 청유문의 5가지 체계로 문장 종결법을 설명할 수 있을 것이지만 이렇게 할 경우 다른 문법서에서 다루고 있는 약속문, 허락문 등을 어떻게 처리할 것인가가 문제가 된다. 또 5가지 유형의 체계를 따르지 않는다면 어떠한 체계를 따를지, 그에 따른 타당한 설명은 무엇일지를 고민해 보아야 한다.

◎ 부정

○ 부정법 설정

부정은 부정문을 만드는 통사적 현상을 법으로 보느냐 법으로 보지 않느냐에 따라 부정법의 설정 여부가 달라진다. 22권의 문법서 중 부정에 대해 다루고 있는 문법서는 15권이다. 그중 4권의 문법서가 부정법을 설정하고 있으며, 국어 교육 문법을 반영한 교과서 5권은 모두 부정 표현으로 다루고 있다. 정열모(1946)는 동사의 부정꼴로 다루었고, 남기심·고영근(1985/2011) 외 3권의 문법서에서는 부정법이라는 용어를 사용하지는 않으나 문법 범주를 다루는 상위 범주 아래에 부정문을 설정하여 부정을 통사적 현상으로 보고 있는 것으로 판단된다. 한국어 교육 문법에서는 부정법을 설정하여 부정을 설명한다.

○ 부정문의 범위

부정을 별개의 문법 범주로 설정하느냐와 더불어 부정문의 범위도 문제가 된다. 부정문을 설명할 때 가장 대표적으로 언급이 되는 것은 '안' 부정문과 '못' 부정문인데, 여기에 '없다, 모르다' 등의 부정어에 대한 부정도 부정문의 범위에 포함시킬 것인지는 각 문법서마다 기술을 달리한다. '안' 부정문과 '못' 부정문은 부정을 다루는 문법서 중 정열모(1946)를 제외하고 모두 기술하고 있다. 반면 '없다'나 '모르다' 등에 의한 부정은 11권의 문법서에서 언급하지 않고 있어 일반적으로는 논의에 포함시키지 않는 듯하다.

'없다, 모르다'에 의한 부정을 다루는 논의에서는 이들 '없다', '모르다' 부정문의 부정은 '안', '못'에 의해서는 불가능하고 반드시 '-지 아니하다', '-지 못하다'로만 가능하다는 것을 설명하거나(임지룡 외 2005), 의미상으로 부정을 표시하기는 하지만 부정소의 포함 여부가 명확하지 않아 통사적으로는 부정문에 포함시킬 수 있을지 판단이 필요하다며 의문을 제기하기도 하고(고영근·구본관 2008), 특수한 부정으로 취급하기도 한다(이익섭·채완 1999). 교과서에서는 한 권만이 이 문제에 대해 언급하고 있는데, '모르다'에 대해서는 다루지 않고 있으며, '아니다, 없다'를 어휘적 부정 표현으로 보고 있다. 전체적인 부정문의 범위를 보면 '안', '못' 부정만 인정하는 논의, '안', '못', '말다' 부정을 인정하는 논의, '안', '못', '말다', '아니다' 부정을 인정하는 논의, '안', '못', '말다', '아니다', '없다', '모르다' 부정을 인정하는 논의 등으로 정리할 수 있어 부정문의 범위에 대한 논의가 상당히 다양함을 알 수 있다. 따라서 부정에 대한 내용을 기술할 때 부정을 법으로 볼 것인지와 더불어 그 범위를 어떻게 한정할 것인지에 대한 검토와 판단이 이루어져야 한다.

◎ 서법과 양태

○ 서법 범주의 설정

분석 대상 문법서를 보면 서법을 설정하고 있는 문법서는 문장 종결에 대해 다루고 있는 문법서 18권 중 6권에 해당한다. 임지룡 외(2005)에서는 종결 어미가 문장을 끝맺는 기능을 할 뿐만 아니라 청자에 대한 화자의 의향을 표현하는 기능도 한다고 하면서, 이때 '의향을 표현하는 기능'이 서법에 해당한다고 언급하고 있으나 범주를 세웠다고 보기는 어렵다. 나머지 문법서에서는 서법을 설정하지 않고 있어 과반수 이상의 문법서가 서법을 다루지 않는 것을 확인할 수 있다. 특히 국어 교육 문법을 다루는 교과서에서는 5권 중 단 한 권만이 서법을 설정하고 있었다. 여기에서는 서법을 심리적 태도가 일정한 활용 형태에 의해 표시된 것이라고 설명하는데, 서법에 대해 시간 표현 안에서 간략하게 언급하는 것에 그치고 있다. 한국어 교육 문법에서는 서법을 설정하지 않는다. 이를 통해 볼 때 서법 범주를 독립된 문법 범주로 설정할 것인가의 여부가 서법에 있어 가장 포괄적인 쟁점이 된다.

서법 범주를 설정하지 않는 문법서 중 3권의 문법서에서는 서법과 문장 종결법을

같은 개념으로 다룬다. 신지영 외(2012), 김광해 외(1999), 이관규(2002)는 문장 종결법을 화자의 의향이 종결 어미로 표시되는 문법 범주인 것으로 보아 서법과 같은 개념으로 보고 있다. 이 문제는 결국 서법과 문장 종결법을 각각의 독립된 문법 범주로 설정할 것인가, 설정한다면 각각의 영역을 어디까지로 볼 것인가와 직결된다. 서법과 문장 종결법의 경계, 둘의 관계는 깊은 고민이 필요하다.

○ 서법의 하위 범주

서법 범주를 설정하느냐 설정하지 않느냐도 문제지만 그 하위 범주를 어떻게 설정하고 있느냐도 문제가 된다. 서법 범주를 설정하고 있는 6권의 문법서를 보면 그 하위 범주가 제각각이다. 고영근·구본관(2008)은 서법을 의지적 서법과 무의지적 서법으로 나누어 설명한다. 이중 의지적 서법은 인식양태와 의무양태를 겸하는 것으로 문체법으로 실현되고, 무의지적 서법은 인식양태에 속하는 것으로 문체법이 아닌 다른 문법 현상으로 실현된다. 민현식(1999), 왕문용·민현식(1993)에서는 서법을 문말 서법과 양태 서법으로 나눈다. 문말 서법은 문체법으로 실현되는 것이고, 양태 서법은 양태법으로 실현되는 것이다. 국어 교육 문법 중 서법에 대해 언급한 한 권의 교과서에서는 주요 서법에 직설법, 부정법, 회상법, 추측법이 있음을 설명하고 있다. 임홍빈·장소원(1995)은 서법을 설정하고 있기는 하지만 사실상 문체법과 같은 것으로 보고 있어 서법에서 국어의 문장 유형에 대해 다룬다. 즉 서법과 문장 종결법 중 서법이라는 용어를 택하는 입장을 취한 것이다.

서법은 화자의 의향이나 심리적 태도 등을 나타내는 것이고, 일정 부분 종결 어미로 표현되기 때문에 문장 종결법과 그 구분이 쉽지 않다. 이런 이유로 서법과 문장 종결법을 동일한 것으로 보아 설명하는 문법서들이 다수 있다. 또 국어 문법에서는 양태가 흔히 화자의 태도를 나타내는 문법 범주로 설명되는데, 서법 또한 화자의 심리적 태도를 나타내므로 양태와 서법 범주의 관계가 불분명한 경우가 많다. 그래서 일부 문법서에서는 양태를 서법의 하위 범주로 다루기도 하고, 일부 문법서에서는 양태를 서법과 독립시켜 다루기도 한다. 이와 같은 문제로 서법의 하위 범주를 설정하는 것이 간단하지 않을 수밖에 없다. 따라서 표준 문법에서 서법을 설정할 것인지, 또 설정한다면 그 하위 범주를 어떻게 설정할 것인지에 대한 고민이 필요하다.

○ 서법과 문장 종결법과의 관계

국어 문장에서 종결 어미는 화자의 태도를 드러낸다. 그러다보니 문장 유형을 논하는 문장 종결법과 화자의 태도를 논하는 서법이 서로 뚜렷하게 구분되지 않고 논의되는 경우가 왕왕 있다. 남기심·고영근(1985/2011)에서는 문장 종결법만 문법 범주로 세우고 서법이나 양태 범주를 설정하지 않고 있지만 흔히 서법에서 다루어지는 직설법, 회상법 등의 용어를 사용한다. 허웅(1983)에서도 역시 서법 범주를 설정하지 않지만 종결 어미가 문장을 끝맺는 기능을 할 뿐만 아니라 청자에 대한 화자의 의향을 표현하는 기능도 한다고 하며 이때 '의향을 표현하는 기능'이 서법에 해당한다고 언급한

다. 민현식(1999), 왕문용·민현식(1993)에서는 서법 안에 문체법과 양태법을 모두 포함시키고 있어 서법을 둘의 상위 범주로 설정한다. 이밖에 앞에서도 다루었듯이 서법과 문장 종결법을 동일한 문법 범주로 보는 문법서들도 있어 국어 문법에서 서법과 문장 종결법이 어떠한 관계를 가지는지가 상당히 모호한 실정이다. 따라서 표준 문법이라면 서법과 문장 종결법의 관계를 어떻게 설정할 것인지에 대한 고려가 필연적으로 요구된다.

○ 서법과 양태의 관계

서법과 양태 또한 국어 문법에서 담당하고 있는 영역이 명확하게 구분되지 않는 것들이다. 사실상 서법과 양태의 관계를 논하는 문법서들은 매우 적다. 분석 대상 문법서 중 단 3권만이 서법과 양태의 관계를 설명했는데, 그중에서도 민현식(1999), 왕문용·민현식(1993)에서는 양태가 서법의 하위 범주인 것으로 보고 있다. 고영근·구본관(2008)은 양태를 의미 범주로 보고 기술하는데, 서법과 양태의 관계를 명시적으로 밝힌 것은 아니지만 무의지적 서법은 양태성의 관점에서는 인식양태에 속하고, 의지적 서법은 의무양태에 속한다고 설명하고 있으며, 무의지적 서법 중 부차서법은 의무양태와 인식양태를 겸하고 회상법은 증거양태로 볼 수도 있다고 설명한다. 이상의 기술을 통해서 양태가 문법적 표지로 드러난 것이 서법이라고 본다는 유추가 가능하다.

학문 문법에서 양태에 대한 연구는 이미 활발하게 이루어졌다. 그러나 개별 문법서에서는 그 연구 결과가 적극적으로 반영되고 있는 것 같지 않다. 아마도 학계의 합의가 상당 부분 이루어진 후에나 각종 문법서에 기술될 수 있을 것으로 보인다.

○ 양태 범주의 설정

분석 대상 문법서에서 양태 범주를 문법 범주로 설정하고 있는 경우는 많지 않다. 그런데 특징적인 것은 한국어 교육 문법에서 양태를 양태/양태 서법이라고 하여, 말하는 사람이나 행위를 하는 사람의 심리적 태도를 나타내는 문법 범주로 설명하고 있다는 것이다. 국어 교육 문법에서도 양태 범주를 설정하지 않고 있고, 학문 문법에서도 단 2권의 문법서만이 양태 범주를 설정하고 있으므로 한국어 교육 문법에서 양태 범주를 설정하고 있다는 것은 주목할 만하다. 학문 문법에서는 민현식(1999), 왕문용·민현식(1993)만이 양태를 양태 서법이라고 하여 단언, 추정, 가능, 의심, 가정, 가능, 허락, 당위, 필요 등을 포함시켜 문법 범주로 설명한다. 이밖에 몇몇 문법서들은 양태에 대해 설명은 하지만 화자의 태도와 관련된 언어 표현 정도로 다루어 문법 범주로 설정하기보다는 의미 범주로 설정하는 것에 가까운 태도를 보인다(남기심·고영근 1985/2011, 신지영 외 2012, 김광해 외 1999 등). 결국 양태 범주를 설정할 것인지의 여부가 양태와 관련한 가장 큰 쟁점이라고 할 수 있는데, 한국어에서 양태 의미를 표현하는 요소들이 존재하는 것은 분명하므로 표준 문법이라면 이 문제는 양태를 문법 범주로 설정할 것인가, 의미 범주로 설정할 것인가로 귀결될 가능성이 높다.

○ 양태의 하위 범주와 표지

양태는 의미에 대해 언급하며 표현만 제시할 뿐 체계를 제시하지 않는 문법서가 대부분이다. 양태를 문법 범주로 명확히 설정하고 있는 민현식(1999), 왕문용·민현식(1993)만이 양태 체계를 각각 서실법 양태, 서상법 양태, 서의법 양태로, 또 사실법, 가정법, 의지법으로 제시한다. 한국어 교육 문법을 다루는 국립국어원(2005ㄱ)에서는 체계에 대해 언급하고 있지는 않지만 그 표현을 상당히 다양하게 제시한다. 양태를 나타내는 표현을 추측, 바람, 판단, 행동 지시, 의도·의지 표현, 능력으로 세분하여 제시하고 있는데 이것은 한국어 교육 문법이 외국인 학습자의 실제 회화 능력을 길러주는 데 일조해야 한다는 점을 생각하면 타당한 처리라고 볼 수 있다. 이관규(2002)에서도 체계를 제시하지는 않지만 양태를 나타내는 표현을 종결 어미, 선어말 어미, 표현, 보조사, 보조 용언 구성으로 나누어 설명한다. 국어 교육 문법에서는 양태를 양태 표현이라고 하여 담화 파트에서 기술하고 있어 문법론의 영역에서 제외시키고 있다. 이러한 기술들을 종합하여 볼 때 양태 범주를 독립적으로 기술한다면 그 체계를 세우는 것부터 선행되어야 함을 알 수 있다. 또 체계를 세운다면 각각의 하위 유형에 해당하는 표지를 어디까지 인정할 것인지의 문제도 고민해 보아야 한다.

1.2.4. 담화론

• 담화론의 미시적 쟁점

○ 담화론 주요 단위의 용어 정비
○ 담화의 기능과 유형
○ 담화의 구조
○ 텍스트성의 구성요소
○ 담화론의 범위
○ 담화론의 체계

○ 담화론 주요 단위의 용어 정비

표준 국어 문법에서 담화론을 하위범주화하여 기술하기 위해 가장 먼저 해야 할 일은 담화론의 주요 단위를 가리키는 용어를 정비하는 일이다. 담화론에서 주로 거론되는 단위를 지칭하는 용어는 ‘담화’, ‘이야기’, ‘텍스트’, ‘발화’, ‘문장’이 있다. ‘담화’, ‘이야기’, ‘텍스트’가 가리키는 바가 유사하고, ‘발화’, ‘문장’이 가리키는 바가 유사하다. 이들 용어들은 논자에 따라 지칭하는 바가 같기도 하고 다소 차이가 있기도 하여 어떤 용어를 사용하여 담화론의 단위를 가리키느냐에 따라 담화론의 주요 단위가 달라진다. 따라서 담화론의 주요 단위를 가리키는 용어를 정비하는 일은 담화론의 주요 단위를 무엇으로 할 것이냐와 직접적 관련을 맺는다는 점에서 표준 국어 문법 담화론

기술을 위한 선결 과제라고 할 수 있다.

용어 사용의 측면에서만 살펴보면 '담화', '이야기'는 거의 대부분의 문법서에서 동일 개념으로 파악하여, 용어 선택의 문제로 보고 있다.[12] 이관규(2002)를 제외하고는 분석한 문법서에서 '담화', '이야기'를 동시에 별도의 단위로 선정한 경우는 없었다. 이관규(2002)에서만 '담화'를 '텍스트'와 함께 '이야기'의 한 종류로 하여 구분하고 있다. '텍스트'의 경우 '담화'와 별도의 개념을 가진 용어로 보기도 하여 '담화'와 '텍스트'를 구분하기도 한다.[13]

'담화', '텍스트', '이야기'라는 용어가 가리키는 바를 살펴보면 대부분의 문법서에 이들을 '문장 혹은 발화 이상의 단위로 완결성을 가진 통일체'라고 정의하고 있다. 정의는 유사하나 '발화', '문장'의 범위를 무엇으로 보느냐에 따라 이 세 용어가 가리키는 범위가 달라진다. 즉 이 세 용어가 가리키는 단위가 어떤 매체에 해당하는가에 대해 논자마다 의견을 달리하는 것이다. 각 문법서마다 해당 용어가 어떤 매체에 해당하는 단위인지를 규정하는 바를 유형에 따라 정리하면 아래와 같다.

가. 이야기(구어와 문어의 단위), 담화(구어의 단위), 텍스트(문어의 단위)
  - 이관규(2002)
나. 이야기/담화(구어와 문어의 단위), 텍스트(문어의 단위)
  - 임지룡 외(2010)
다. 이야기/담화(구어와 문어의 단위), 텍스트(입장 없음)
  - 김태엽(2008), 국립국어원(2005ㄱ), 임지룡 외(2005), 정경일 외(2002), 이삼형 외(2012), 박영목 외(2012)
라. 이야기/담화(구어의 단위), 텍스트(구어와 문어의 단위)
  - 김광해 외(1999)
마. 이야기/담화(구어의 단위), 텍스트(입장 없음)
  - 윤여탁 외(2012), 이남호 외(2012), 서울대국어교육연구소(2002)

위의 분류를 보면 '이야기', '담화', '텍스트' 중 한 용어를 사용하여 구어와 문어에 모두 해당하는 단위로 보는 견해가 가장 많은 것을 확인할 수 있다.

'이야기', '담화', '텍스트'의 용어와 개념의 혼란 못지않게 '발화'의 개념 규정도 문법서마다 다양하다. 대부분의 문법서에서 문장은 추상적 문법적 단위로 상정하고 그 구체적인 실현을 '발화'로 보는데, 문법서에 따라 '발화'를 구어에만 해당하는 단위로 보기도 하고, 구어와 문어에 모두 해당하는 단위로 보기도 한다. '발화'를 구어와 문어에 모두 해당하는 단위로 보는 논의는 임지룡 외(2005), 이삼형 외(2012), 이관규

12) 대부분의 문법서는 '담화'를 선택하였으나 임지룡 외(2010), 서울대국어교육연구소(2002)에서만 '이야기'를 선택하였다.

13) 대부분의 문법서에서는 '담화'와 '텍스트'의 관계 설정이 다양하다는 것을 소개하고 특별한 입장을 밝히지 않는다. 그러나 김광해 외(1999), 이관규(2002), 임지룡 외(2010)에서는 '담화', '텍스트'가 서로 다른 단위임을 명확히 밝히고 있다.

(2002)가 있고, 나머지는 모두 구어에만 해당하는 단위로 보고 있다. 문장을 추상적인 단위로 보고 그 구어적 문어적 실현을 '발화'로 보는 것은 논리적 설명에 별 무리가 없어 보인다. 그러나 문장의 구어적 실현을 '발화'로 한정하면서 문어적 실현에 대해서는 별도의 단위를 설정하지 않은 것은 논리적으로 문제가 있을 수도 있다.

이상 살펴본 바에 따르면 문법서에서 담화의 주요 단위의 범위와 용어 사용이 무척 다양하다는 것을 확인할 수 있었다. 표준 국어 문법의 담화 부분을 기술하려면 담화의 주요 단위의 설정과 용어 선택의 혼란을 정리하고 표준안을 제시할 필요가 있을 것이다.

○ 담화의 기능과 유형

담화의 유형은 그 기능 혹은 매체에 따라 분류할 수 있다. 담화의 기능을 구분한 문법서마다 조금씩 용어의 사용이나 기능의 분류에 차이가 있다. 총 6개의 문법서에서 담화의 기능을 다음과 같이 분류하고 있다.

가. 김광해 외(1999) - 제보, 호소, 의무, 접촉, 선언
나. 이관규(2002) - 정보제공, 호소, 약속, 사교, 선언
다. 임지룡 외(2005), 이삼형 외(2012), 박영목 외(2012) - 제보, 호소, 약속, 사교, 선언
라. 임지룡 외(2010) - 화자의 의도에 따라(정보전달, 설득, 사회적 상호작용, 정서표현), 화행에 따라(정보, 설득, 책무, 친교, 선언), 언어 사용자의 인지구조에 따라(묘사, 서사, 설명), 발화의 목적에 따라(정보, 설득, 오락, 심미)

위의 분류를 보면 용어의 사용이나 분류에 있어서 조금씩 차이가 있다. 담화의 기능은 담화의 유형 분류의 기준이 되므로 어떤 기준으로 하여 담화의 기능을 분류할 것인지 어떤 용어를 사용할 것인지 표준안을 마련할 필요가 있다.

담화의 유형을 분류할 때 위와 같이 기능의 분류에 따라 분류하는 방법이 있고, 매체에 따라 담화의 유형을 분류하는 방법이 있다. 문법서에 따라 기능에 따라 먼저 분류한 후 매체에 따른 담화의 유형을 제시하는 경우가 있고, 각각 기능에 따른 담화의 유형, 매체에 따른 담화의 유형을 별도로 제시하는 경우가 있다. 어떤 방법으로 담화의 유형을 분류하여 제시하는 것이 바람직한지에 대한 논의가 필요하다.

○ 담화의 구조

담화의 구조를 다룬 문법서는 김태엽(2008), 임지룡 외(2005), 서울대국어교육연구소(2002), 이남호 외(2012), 이삼형 외(2012), 이관규(2002)가 있다. 이관규(2002)를 제외하고는 모두 담화의 구조를 내용구조와 형식구조로 구분하고 내용구조는 내용의 일관성 측면으로 형식 구조는 발화의 연쇄체가 표면적으로 연결되는 측면으로 설명하고 있다. 그리고 형식구조를 드러내는 연결 형식으로 지시어, 접속어, 의미관계 부사

어, 동일 어구 반복, 생략, 대용어 등을 들고 있다. 이관규(2002)는 담화의 구조와 관련하여 이야기의 외적 구성요소(문장, 화자, 청자, 장면)와 내적구성요소(응집성, 응결성)로 나누어 설명하고 있다. 여타의 문법서에서 언급하는 담화의 구조에 대한 이야기는 이관규(2002)의 이야기의 내적구성요소와 관련 있다.

담화의 구조에 대한 언급은 모든 문법서마다 매우 소략하고 명확하지 못하다. 담화 유형이나 담화의 종류별 담화 구조, 예를 들면, 설교문의 경우 서론, 본론, 결론의 구조를 갖는다든지, 이야기 구조는 도입, 전개, 절정, 결말의 구조를 갖는다든지 하는 구체적인 담화 구조에 대한 기술은 거의 이루어지지 않았다. 담화 구조에 대한 논의 역시 심도 있게 이루어져야 함을 알 수 있다. 국립국어원(2005)에서 담화의 구조의 특성에 대해 구어와 문어를 나누어 비교적 자세히 살피고 있는데 참조하여 내용을 더 자세히 할 필요가 있다.

○ 텍스트성(textuality)의 구성요소

텍스트성은 '담화성'으로 명명(김태엽, 2008)되기도 하는데 여기에는 결속성(cohesion), 응집성(coherence), 의도성(intentionality), 용인성(acceptability), 정보성(informativity), 상호텍스트성(intertextuality), 상황성(situationality) 7가지가 포함되는 것으로 기술된다. 그런데 '독서와 문법' 교과서들에서는 결속성과 응집성에 초점을 맞추어 텍스트성을 파악하거나 텍스트성을 구성하는 요소들에 대해서는 전혀 기술하지 않기도 한다. 텍스트성을 구성하는 요소들이 텍스트성을 분석하는 기준으로 기능한다고 할 때 그 적용의 우선순위가 있는지, 필수적인 요소와 수의적인 요소가 있는지, 모든 요소를 다 적용하여야 하는 것인지 등에 대해서도 면밀한 검토가 있어야 할 것이다.

○ 담화론의 범위

국어학, 언어학 개론서의 담화 관련 분야는 주로 담화, 텍스트 언어학, 화용론 등으로 다루어진다. 어떤 범주로 다루어지느냐에 따라 다루는 범위와 체계가 천차만별이다. 음운론, 형태론, 통사론의 경우에는 대부분의 국어학(언어학) 개론류에는 다루어지며, 개론서에 따라 그 범위와 체계의 공통성도 크다. 그런데 담화, 텍스트 언어학, 화용론은 그 체계나 하위 범주 기술의 차이가 매우 크다. 담화, 텍스트언어학, 화용론 아래에 하위범주화된 주요 내용을 통하여 이러한 양상을 확인해 볼 수 있다. 이들 영역에 주로 등장하는 주요 내용은 담화의 개념, 발화 의미, 발화 행위(직접 발화와 간접 발화), 대화 협력의 원리, 대화 함축, 담화의 개념, 담화의 기능, 담화의 유형, 담화의 구성 요소, 텍스트성, 담화의 표지, 담화의 표현, 담화의 구조, 화용론적 전제와 함의 등이다. 다양한 내용이 등장하지만 각 문법서에서 어떤 내용을 다루고 있는지는 문법서마다 천차만별이다. 이러한 사실은 담화론 관련 분야의 연구 내용과 결과에 대한 합일이 충분히 이루어지지 않고 있다는 것을 보여 주는 것이라고 하겠다.

○ 담화론의 체계

국어 문장의 체계는 대분류로 홑문장(단문)과 겹문장(복문), 중분류로 겹문장은 다시 안은문장(포유문)과 이어진 문장(접속문), 소분류로 안은문장은 다시 명사절, 서술절, 관형절, 부사절, 인용절, 이어진 문장은 대등적, 종속적으로 체계화된다. 부사절과 종속절, 서술절, 인용절 등을 어떻게 처리하느냐에 따라 소분류 체계는 다소 변화될 수 있다. 그런데 담화론에서는 이런 수준의 분류 체계를 설정하는 것이 거의 불가능하다. 예를 들면 김광해 외(1999)는 담화 분야를 '국어의 의미'의 하위 분야에 포함시키고 담화 의미와 텍스트의 의미로 나누어 담화 의미에서는 담화의 성격, 담화 행위, 대화의 협력 원리, 직접 화행과 간접 화행을, 텍스트 의미에서는 텍스트의 개념, 텍스트성의 기준, 텍스트의 기능을 기술하고 있다. 담화와 텍스트를 구어적인 형식과 문어적인 형식으로 구분하더라고 그 기능이나 텍스트성 등은 공통적인 측면이 분명히 존재하나 완전히 별개로 기술하고 있다. 그런데 텍스트의 기능에 따라 유형을 구분하면서 다시 글말 텍스트, 입말 텍스트를 설정함으로써 결국 텍스트가 문어적 형식에만 적용되는 것이 아님을 드러내어 내적 모순을 일으키고 있기도 하다. 또 대화는 담화의 한 유형에 불과한데 이에 대한 고려가 이루어지지 않았다. 직접 화행과 간접 화행은 구어뿐만 아니라 문어에서도 적용될 수 있는 것인데 완전히 별개로 기술해 놓고 있다. 한편, 논리적인 텍스트 생산의 원리를 설명(490쪽)하면서 텍스트성에 포함시키지 않았던 '완결성'의 개념을 도입하는 등 앞뒤 일치하지 않는 모습도 보인다.

이관규(2002)에서는 화용론을 독립된 장으로 설정하고 이야기의 구성과 기능과 장면에 따른 표현과 이해로 나누어 전자는 이야기와 장면, 이야기의 구조, 발화의 기능과 행위, 담화와 텍스트를 후자는 장면에 따른 표현, 장면에 따른 이해로 체계화하고 있다. 임지룡 외(2010)에서는 의미의 하위에 발화의 의미를 설정하고 다시 발화 행위 이론, 간접 발화 행위, 협력의 원리를 설정한다. 담화에서는 담화의 개념, 텍스트성, 담화의 유형, 담화의 장면과 표현으로 체계화하고 있다. 이상에서 볼 수 있는 것처럼 모두 담화 분야를 기술하고 있지만 그 체계의 공통성은 거의 찾아보기 어렵다. 이 연구에서 분석한 다른 개론서류도 상황은 이와 다르지 않다. 이러한 현상 역시 이 분야에 대한 논의가 충분히 이루어지지 않았음을 반증하는 것이라 하겠다.

2. 국어 문법 표준화 방향 제시

• **국어 문법 표준화 방향**
- 표준 국어 문법의 개념
- 표준 국어 문법의 범위
- 표준 국어 문법의 성격
- 표준 국어 문법 기술의 원칙

2.1. 표준 국어 문법의 개념

2.1.1. 유형별 문법의 개념

표준 문법의 개념을 확인하려면 먼저 다양한 유형별 문법의 개념이 무엇인지를 확인해 볼 필요가 있다. 표준 문법은 이러한 문법들과의 비교를 통하여 그 개념이 명확해질 터이기 때문이다.

○ 학문 문법

학문 문법은 언어의 추상적인 규칙과 질서를 기술한 것으로, 이는 주로 언어를 학문적 대상으로 연구하는 학자들의 관심 영역이다. 이러한 학문 문법의 연구 결과는 특정한 교육 목적에 따라 교육적으로 변환되거나 재구조화되어 교육 문법에 포함된다.

○ 교육 문법: 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법

우리가 보통 '학교 문법'이라는 용어를 사용할 때 대부분 고등학교 문법서를 떠올리게 된다. 그러나 통일된 학교 문법이 없이 여러 가지의 문법 체계가 공존할 때도 학교에서 가르치는 문법이 있었으므로 학교 문법의 역사를 다루는 논의에서는 학교 문법을 일반적으로 학교에서 가르치는 문법이라 정의한다. 그러므로 학교 문법이라는 개념은 좁게는 현재 통용되는 고등학교 문법서에 기술된 내용과 체계를 말하며 넓게는 학교에서 가르치는 문법이 된다.

한국어 교육 문법에 대한 논의가 본격적으로 이루어지기 전까지는 '교육 문법'이라고 하면 국어 교육에서의 문법 즉 학교 문법을 지칭했다고 할 수 있다. 그러나 한국어 교육에서 사용될 수 있는 교육 문법의 필요성이 대두되고 이에 대한 학문적인 성과가 축적되면서 '학교 문법=교육 문법'의 공식은 깨지게 되었고 교육 문법의 외연이 확장되었다. 즉 교육 문법 안에 학교 문법과 한국어 교육 문법이 모두 포함되는 것이

다. 특히 임칠성(2010:2)에서 교육 문법의 정의는 국어 교육, 한국어 교육뿐 아니라 공무원 교육 등 필요에 의해 적절한 문법 교육 내용을 정리하여 놓은 문법까지 포함하고 있다. 그러나 교육 문법의 범위를 국어 교육과 한국어 교육 이외의 교육 현장까지 포함하는 것은 너무 지나치게 넓게 잡은 것으로 보인다. 학교 밖에서 이루어지는 국어 문법 교육도 그 대상이 모국어 화자라면 국어 교육의 범위 안에 포함할 수 있기 때문이다. 따라서 교육 문법은 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법의 두 가지로 보는 것이 바람직하다.

교육 문법에는 교사를 위한 문법과 학습자를 위한 문법의 두 가지가 있을 수 있다. 국어 교육 문법에서는 이 두 가지가 명확하게 구분되지 않지만 한국어 문법에서는 이 두 가지 문법 간에 많은 차이가 존재한다. 예를 들어 국립국어원(2005ㄱ)은 학습자를 위한 문법이라기보다 교사를 위한 문법이라고 할 수 있을 것이다. 그러므로 '한국어 교육 문법'은 '교사를 위한 한국어 교육 문법(교사 문법)', '학습자를 위한 한국어 교육 문법(학습자 문법)'으로 구분할 수 있다.

○ 규범 문법

규범 문법은 반드시 학교나 학생을 전제로 하지는 않으며 학교 문법에 비하여 공적인 강제력을 가지는 것이다. 규범 문법은 어문 규정을 준거로 하는 문법이며 학교 문법에 규범 문법이 포함된다.

○ 생활 문법

교육 문법은 학교나 교육 기관에서 언어를 교육할 때 필요한 문법이다. 국어 문법의 지식 내용은 주로 초등과 중등 교육 과정을 통하여 교육되고 있고, 중등 교육 이후의 국어 문법 교육에 대한 고려가 거의 없다. 학교 이외의 언어생활에 필요한 국어 문법 지식은 '생활 문법'이라고 할 수 있다. 생활 문법은 학교 이외의 언어생활에 필요한 국어 문법 지식을 말한다. 민현식(2008ㄱ:30)에서는 문법 교육의 내용 영역을 범주 교육(지식 문법 교육)과 규범 교육(생활 문법 교육), 문화 교육(문화 문법 교육)의 셋으로 나누었는데 규범 교육 즉 생활 문법 교육은 표기, 발음, 언어 예절, 국어사전 등 국어생활에 필요한 규범 관련 지식을 내용으로 한다. 민현식(2008ㄴ: 187-188)에서 논의된 '생활 문법'은 '지식 문법'을 생활 속에 적용, 실천하는 것으로 '언어 탐구-생활 적용'의 단계로 이루어지는 문법이며, 학교에 갇혀 있지 않고 '사회생활' 속에 살아 움직이는 표현과 이해 생활을 위한 문법이다. 민현식(2010: 8)의 생활 문법은 독서, 화법, 작문, 문학 능력 함양을 위한 실용 문법으로, 생활 언어, 사회 언어, 학문 언어, 예술 언어 속의 문법 사항을 포함하고 있어 민현식(2008ㄱ,ㄴ)의 개념보다 확장되었다.

'생활 문법'은 일반 성인 언중들을 대상으로 한다는 점에서 '대중 문법' 혹은 '성인 문법'이라고 할 수도 있다. 그러나 '대중'이라는 개념이 모호하고 '생활 문법'의 대상이 성인이 아닌 언중도 포함된다는 측면에서 '대중 문법'이나 '성인 문법'이라는 용어

는 부적합하다고 할 수 있다. ‘생활 문법’은 그 내용적인 부분에서 언어 규범에 관한 국어 지식을 내용으로 하는 규범 문법이나, 규범 교육을 다루는 학교 문법과 일부 겹치는 측면이 있다. 그러나 일반 언중들이 요구하는 문법 내용은 규범 문법이나 학교 문법의 문법 지식의 내용과 크게 다르지 않지만 어떤 부분에 중점을 두느냐와, 전문 용어가 아닌 쉬운 용어 선택 등 기술 방식에서 차이를 보이기 때문에 별도의 개념 설정이 필요하다.

이상의 여러 문법의 정의와 서로 간의 관계를 보이면 다음과 같다.

<table>
<tr><td>학문 문법</td><td colspan="3">(국어에 내재된 규칙과 질서를 기술한 문법)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">실용 문법</td><td>생활 문법</td><td colspan="2">(일반 언어생활을 위한 문법)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">교육 문법</td><td>국어 교육 문법</td><td>(규범 문법을 포함)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">한국어 교육 문법</td><td>교사를 위한 한국어 교육 문법</td></tr>
<tr><td>학습자를 위한 한국어 교육 문법</td></tr>
</table>

<표 3-1> 문법의 하위 유형

2.1.2. 표준 국어 문법의 개념: 참조 문법, 기반 문법

표준 국어 문법은 국내외에서 국어 문법의 표준으로 삼을 수 있도록 국어의 자료와 문법 현상을 객관적이고 체계적으로 설명하는 국어 문법 체계이다. 현재까지 논의된 학계의 연구 성과를 최대한 반영하여 정립된 표준 국어 문법은 교육 문법, 학문 문법, 생활 문법에 기준을 제공하고 하위 유형의 문법의 체계를 만들 때 기초가 되는 범용적인 문법이 된다. 따라서 표준 국어 문법은 참조 문법과 기반 문법으로서 기능을 할 수 있다.

• 참조 문법
- 교육 문법뿐만 아니라 학문 문법이나 생활 문법에 기준을 제공하는 문법

• 기반 문법
- 여러 유형의 문법을 개발할 때 토대로 사용할 수 있는 문법

○ 참조 문법(reference grammar)

본 연구에서는 ‘표준 문법’을 참조 문법(reference grammar)으로서 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법 등의 교육 문법뿐 아니라 학문 문법이나 생활 문법에 기준을 제공하는 문법이라고 정의한다. 참조 문법으로서의 ‘표준 문법’은 한국어 교육 문

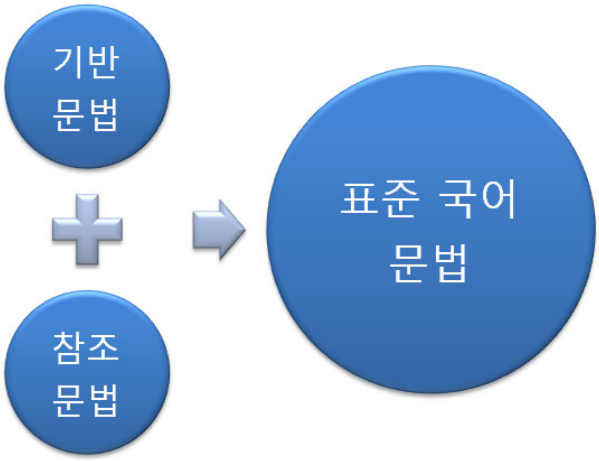
법 중 ‘교사를 위한 한국어 교육 문법’에만 적용되는 것이다. 학습자를 위한 한국어 교육 문법은 ‘표준 문법’의 체계나 용어 등에 구애 받지 않고 학습자의 특성에 따라 그 기술이 달라질 수 있다. 임칠성(2010)에서도 ‘표준 문법’을 일종의 참조 문법(reference grammar)을 가리키는 것이라 하면서 언어 현상의 적절성을 판단하는 기준이나 언어 사용의 적절성을 판단하는 기준을 제공하는 문법이라고 보았다.

참조 문법은 문법 교육을 설계할 때 토대로 삼을 수 있는 문법으로 정의하기도 하며 문법의 여러 유형 중 학문 문법을 참조 문법으로 간주하는 시각도 있다. 그러나 학문 문법은 체계나 기술의 다양성을 전제로 하기 때문에 문법학자에 따라 문법 체계나 용어가 다르다. 그러므로 학문 문법 그 자체는 참조 문법이 되기 어려운 측면을 가지고 있다. 학교 문법은 단일한 체계를 가지고 있으며 통일된 문법용어를 사용하고 있기 때문에 참조 문법으로서의 기본적인 조건을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 그러나 교육 문법은 언어 사용자의 지식 체계 속에 있는 규칙들을 교육적 목적과 관점에서 기술한 것이다. 그러므로 교육 문법의 초점은 언어에 내재된 원리나 규칙 그 자체보다 규칙들이 실제로 어떻게 사용되는지, 즉 용법(usage)에 놓여 있다고 할 수 있다. 교육 문법이 가지는 이러한 특성으로 인하여 학교 문법은 참조 문법으로서의 기능이 제한적이다. 그러므로 참조 문법은 최초의 출발부터 학문 문법이나 학교 문법과는 다르게 설계되어야 한다. 참조 문법으로서의 표준 국어 문법은 국어에 내재되어 있는 규칙과 원리를 표준화된 문법 용어를 사용하여 객관적으로 기술하며 단순하고 일관성 있는 체계를 가져야 할 것이다.

○ 기반 문법(base grammar)

표준 문법은 참조 문법인 동시에 ‘기반 문법(基盤 文法, base grammar)’이다. 기반 문법은 그 체계나 용어를 사용하여 교육 문법과 생활 문법 등의 여러 유형의 문법을 개발할 수 있는 토대로 사용할 수 있는 문법을 말한다. 지금까지 국어 문법에서 참조 문법의 역할을 담당해 왔던 학교 문법은 국어 교육의 목표에 맞추어 구성한 체계를 가지고 있기 때문에 기반 문법으로 기능하기는 어려운 측면이 있다. 표준 문법은 교육적인 목표를 상정하거나 특정한 학습자를 대상으로 한 것이 아니기 때문에 문법 전반의 체계를 균형적으로 구성할 수 있다.

표준 국어 문법 기술에서 사용된 표준화된 문법 용어는 여러 유형의 국어 문법의 기술에서 유용한 도구어로 활용될 수 있을 것이며, 정합성 있는 체계는 문법의 세부 항목의 기술에 있어서 기초적인 전체로 삼을 수 있을 것으로 보인다.



<그림 3-1> 표준 국어 문법의 개념

2.2. 표준 국어 문법의 범위

문법이란 용어는 좁게는 형태론과 통사론만을 포함하기도 하고 넓은 의미로는 음운부터 형태, 통사, 담화 단위까지를 이를 수도 있다. 현재 학교 문법의 체계를 반영한 2002년 고등학교 문법 교과서를 보면 소리의 단위인 음운부터 단어, 문장, 이야기(담화)에다 어휘 및 의미 기술과 국어의 규범에 대한 내용이 들어가 있으며 부록으로 국어사의 지식 내용의 일부를 담고 있다. 학교 문법의 역사를 살펴본 이관규(1998ㄴ)에 의하면 학교 문법의 체계는 초기부터 1966년까지는 품사론이 중심이었고 1967년~1985년까지는 통사론이 중심이었는데 비해 1996년 이후에는 의미론과 화용론뿐 아니라 규범까지도 포함하여 그 범위가 계속 확대되어 왔음을 알 수 있다.

한국어 교육 문법의 표준화에 대한 초기의 논의인 권재일(2000), 이관규(2001ㄱ)를 보면 한국어 표준 문법의 범위는 순수한 문법, 즉 형태론과 통사론이었다는 것을 알 수 있다. 그러나 이후 개발이 진행되면서 넓은 의미의 문법의 개념을 적용하여 문장과 단어뿐 아니라 말소리와 담화까지 문법의 범위에 포함되었다.

국어 교육 문법과 한국어 교육 문법 체계를 비교해 보면 국어 교육 문법은 의미와 규범 부분이 들어가 있고 한국어 교육 문법 체계에는 이 부분이 빠져 있다. 그리고 한국어 교육 문법의 담화 기술 내용이 국어 교육 문법의 담화 기술 부분보다 상세하다. 국립국어원(2005ㄱ: 4)에서는 한국어의 '담화' 부분은 그 중요성에 비해 깊이 연구되어 있지 않았을 뿐만 아니라 학습 내용을 체계화하기도 쉽지 않은 분야라고 하였다.

표준 문법의 범위에 관해서 형태론과 통사론 이외에 음운론과 의미론, 담화론, 그리고 국어사, 국어 규범 중 어디까지를 포함할 것인가가 문제가 된다. 음운론은 기본 단위인 음운이 언어 단위의 일종이고 체계와 규칙을 세울 수 있으므로 음운론을 표준 문법에 포함하는 것에는 별 이의가 없는 듯하다. 국어사는 문법의 범위 안에서 다루

기 어렵고 국어 규범은 교육의 관점에서는 다룰 필요가 있으나 표준 문법의 체계 안에서는 포함할 필요가 없으므로 제외한다. 의미론은 이론언어학에서 매우 중요한 분야이나 학교 문법에서도 단어의 의미만을 간단하게 다루었을 만큼 규칙을 세워 표준화하기는 어려운 분야이다. 그러므로 의미론도 표준 문법의 범위에서 제외하기로 한다.

담화를 문법의 체계 안에 포함할 것인가의 문제를 살펴보자. 담화론이 학교 문법의 체제 안에 포함된 것은 1985년 문법 교과서부터인데 통사론의 내용을 담은 '문장' 단원 중 '문장의 짜임새'에서 한 문장이 실현되는 구체적 맥락을 '이야기' 단위로 설정하고 구조적 중의성, 상대 높임, 성분의 생략, 보조사의 의미, 보조동사의 의미, 지시어의 기능과 사용, 물음과 대답 등을 기술하였다. 이후 1996년도에 출판된 고등학교 문법 교과서에는 '이야기' 단원의 내용으로 '이야기의 구성과 기능'에 '이야기와 장면', '이야기의 구조', '발화의 기능'이, '장면에 따른 표현과 이해'에 '장면에 따른 표현', '장면에 따른 이해'가 포함되었다.

최경봉(2006: 437)에서는 2002년 문법 교과서에 '이야기' 단원이 포함된 것은 기능주의적 관점에 의한 것으로 문법교육의 독자적 위상과 관련하여 그 적절성을 재검토할 필요가 있다고 하였다. 이야기 단위를 문법 교과서에 추가한 의도는 언어생활이 문장이 아니라 담화 단위로 이루어진다는 점이다. 문법의 기술은 언어에 내재되어 있는 규칙을 전제로 한다. 그러나 담화의 문제는 규칙으로 설명할 수 있는 것이 아니라 상황에 따라 화자와 청자의 의도에 따라 달라지는 전략에 관한 것이라는 점에서 담화 단위를 문법에서 본격적으로 다루기 어렵다. 최경봉(2006)에서는 문법이 설명해야 할 언어 단위는 문장 이하로 그리고 설명 내용은 규칙화된 문법 지식으로 제한해야 할 필요가 있다고 보았다. 고영근(2004)도 이와 비슷하게 문법 교과서의 내용을 음성, 단어, 문장에 국한하여 다루자고 주장하였다. 반면 주세형(2004)는 사용역에 따라 선택될 가능성이 있는 언어 형식을 목록화하고 이에 대한 문법 지식을 문장 차원의 문법 지식과 동일하게 다룸으로써 언어활동 과정에서 사용할 수 있는 문법 지식을 익힐 수 있다고 하였다.

국어 문법 체계 기술에 담화를 포함할 것인가의 문제는 섣불리 결론을 내리기 어렵다. 그러나 인구어에 비하여 담화적 요소가 중요한 국어의 특성을 고려할 때 표준 국어 문법에서는 기존의 국어 문법보다 담화 영역에 대한 기술을 확대하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 이에 본 연구에서는 우선 담화론을 음운론, 형태론, 통사론과 함께 표준 국어 문법의 대범주로 설정하고 최대한 문법론과 겹치지 않는 담화론 자체의 내용으로 구성하는 기술 방향을 취하려고 한다. 표준 국어 문법은 학문 문법뿐 아니라 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 생활 문법 등에 참조, 기준의 역할을 해야 하므로 언어 사용자와 학습자들에게 필요한 담화론의 내용을 참고할 수 있도록 별도의 장으로 설정하여 그 체계와 용어, 내용을 제공하는 것이 바람직할 것이다. 다만 형태, 통사론과 겹치지 않게 최대한 담화론 독자적인 기술 내용을 담화론 자체의 문제, 즉 담화의 개념과 구성, 담화의 기능과 유형, 담화의 구조,

담화의 표지 등의 내용으로 한정할 것이다. 본 연구에서 취하는 이러한 담화론의 기술 방향은 표준 국어 문법 개발 기초 연구 단계에서 제시하는 하나의 제안이며, 향후 이어지는 표준 국어 문법 개발에서 이어지는 논의를 통해 수정 보완될 수 있을 것이다.

2.3. 표준 국어 문법의 성격과 기술의 원칙

• 표준 국어 문법의 성격
- 단순성
- 범용성
- 보편성
- 개방성

• 표준 국어 문법 기술의 원칙
- 정합성을 갖춘 체계
- 일관성 있는 기술
- 표준화된 용어의 사용
- 실제적인 언어 자료 활용

2.3.1. 표준 국어 문법의 성격

○ 단순성

표준 문법은 교육 문법뿐 아니라 학문 문법, 나아가 생활 문법에 참조하고 기반이 되는 문법이다. 참조 문법과 기반 문법으로서의 표준 문법의 정립에는 몇 가지 전제가 필요하다. 학문 문법의 연구 결과를 바탕으로 하여 일관성과 통일성을 갖춘 문법 체계를 세워야 하지만 이러한 체계와 용어의 표준화가 학문 문법의 다양성을 해쳐서는 안 된다는 것이다. 그러기 위해서 표준 문법은 국어 교육 문법보다 규범성이 상대적으로 약화될 수밖에 없다. 표준 문법은 '표준'이라는 용어 때문에 규범성을 전제로 하게 된다. 규범 문법은 구어 문법이 아니라 문어 문법을 대표하며 언중들의 실제 언어생활의 변화를 쉽게 반영하지 못하는 특성을 가지고 있으므로 규범성이 강화되면 기반 문법으로서 기능하는 데 문제가 있을 수 있다. 표준 문법의 체계는 학문 문법과 교육 문법, 생활 문법의 참조 문법으로 기능할 수 있도록 단순하면서도 명료해야 한다. 표준 문법의 체계를 참조하여 목적에 따라 여러 가지 유형의 문법의 기술이 가능해야 하므로 '단순성'을 지녀야 할 것으로 보인다.

○ 범용성

국어 교육 문법과 한국어 교육 문법은 기본적인 문법적인 지식 내용의 핵심은 같지만 대상이 달라짐으로써 여러 가지 기술 체계상의 차이가 발생한다. 표준 문법이 교육 문법의 기반 문법으로 기능하기 해서는 국어 교육과 한국어 교육에 적용할 수 있도록 범용적인 체계 설정이 필요하다. 표준 문법이 '범용성'을 지니기 위하여 기술 관점의 확대라든지 실제 언어 자료의 활용 등 여러 가지 방법을 생각해 볼 수 있다.

지금까지의 문법 체계는 형태, 품사 중심의 체계로 되어 있다. 그러나 이러한 문법 체계는 교육적 활용성이나 대중적 접근성에서 그 한계가 있다. 예컨대, '접속'은 기존 문법 체계에서는 형태론의 '어미' 부분에서, 통사론의 '문장의 짜임새' 부분에서 다루는 것이 일반적이었다. 그러나 '접속'은 화용, 담화적 측면에서도 중요하게 다루어져야 할 요소이다. 표준 문법은 형태, 품사 중심의 문법 기술을 벗어나 문법 기술의 관점을 확대하고 다각화하여 기존 문법 기술에서 소략하게 다루어졌던 담화 범주를 설정하고 이를 체계화할 필요가 있다. 화용이나 담화에 대한 기술 확대를 통하여 교육 문법이나 생활 문법 정립의 기반이 되는 문법으로서 '범용성'을 확보할 수 있다.

○ 보편성

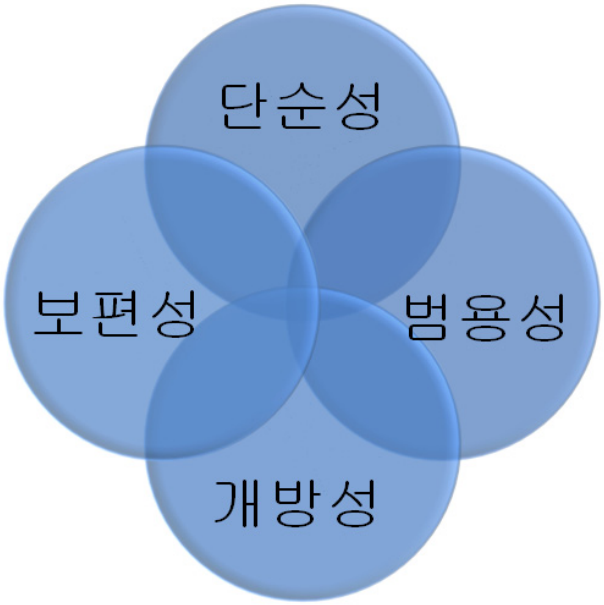
표준 문법은 국어 체계 내부의 관점만이 아니라 일반언어학적인 사실을 참조하여 기술함으로써 '보편성'을 지니게 된다. 최근 언어유형론학회가 설립되고 언어유형론적 관점에서 국어를 연구한 논의들이 많아졌다. 이는 한국어 교육의 확대와 무관하지 않다. 외국인 학습자뿐 아니라 한국어 연구나 한국어 교육에 종사하는 외국인 전문가 집단의 수가 대폭 늘어남에 따라 한국어와 다른 언어의 대조 연구가 활성화되어 언어유형론이 국어의 특성을 객관적으로 기술하는 데 많은 도움을 줄 수 있다는 인식이 생겼다. 표준 문법의 체계와 용어 기술의 쟁점 중에서 A라는 관점과 B라는 관점이 대립될 때 어느 설명이 더 보편성을 가질 수 있는가를 언어유형론적으로 검토할 수 있을 것이다.

박진호(2011)은 국어의 시제와 상, 양태에 대하여 논하면서 언어유형론적 관점을 참조하여 국어의 시제를 과거-현재-미래의 3분 체계로 보았다. 시제에 대한 기존의 논의들이 '-을 것이-'와 같은 우언적 구성이나 '-겠-'을 미래 시제를 나타내는 형태로 보지 않는 데 반하여 박진호(2011)은 해석론적 접근이 아니라 표현론적 접근을 택하여 '-을 것이-', '-겠-'을 미래 시제를 나타내는 문법 요소로 보았다. 이러한 관점은 기능주의적인 것이어서 학문 문법보다는 교육 문법 특히 한국어 교육 문법에서 택하는 방식이다.

국어 문법 체계를 세울 때 국어 문법 내의 문제도 중요하지만 다른 언어들과의 비교를 통하여 좀 더 객관화된 문법 체계 기술이 필요하다. 이렇게 기술된 표준 문법은 국내뿐 아니라 국외에서도 통용될 수 있을 것으로 본다.

○ 개방성

표준 문법은 그때까지의 학계의 연구 성과가 반영되어 일정한 체계를 이루게 될 것이다. 그러나 일시에 완결되는 체계가 아니라 주기적으로 학계의 연구 성과가 반영되어 표준 문법은 닫혀 있지 않고 열려 있는 구조로, 개방성을 가져야 한다. 표준 문법은 학문 문법의 성과뿐 아니라 변화하는 교육 문법의 목표를 고려하고 생활 문법의 요구 등을 적절히 받아들일 수 있도록 설계되어야 할 것이다. 표준 문법의 개방성은 문법 기술에 대한 현재까지 도출된 결론이 최선이지만 이는 잠정적인 것이며 새로운 이론이나 근거가 제시되면 그 결론이 바뀔 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 표준 문법은 일정한 주기를 정하여 그동안 진전된 학계의 학문적 성과를 반영하고 시대의 요구에 맞는 문법의 체계와 내용을 갖추도록 개정작업이 지속될 필요가 있다.



<그림 3-2> 표준 국어 문법의 성격

2.3.2. 표준 국어 문법 기술의 원칙

○ 정합성을 갖춘 체계

표준 문법은 현재 통용되는 국어 교육 문법의 틀을 우선적으로 고려하되 여러 문법서들의 체계와 내용을 비교하여 각 영역별 쟁점들을 발굴해 낸 다음, 체계의 정합성과 기술의 일관성 등을 고려하여 체계 전체를 수정하는 방안을 제안한다. 이미 정착된 국어 교육 문법의 체계를 흐트러뜨리고 체계를 처음부터 다시 세우기보다 국어 교육 문법의 체계에서 크게 문제가 없는 부분은 수용하는 것이 합리적이라고 생각하기 때문이다.

국어 문법의 기술에서 각 문법 형태나 범주별로 기술할 때는 크게 문제가 되지 않던 것이 체계 내에서 다른 형태나 범주와의 관계에서 체계가 어긋나는 경우가 있다. 예를 들어 문장 성분의 문제는 격조사의 기술과 관련이 있다. 남기심·고영근(1985)의 보어의 범위는 격조사의 기술과 맞물려 설정한 것이다. 서술어가 필수적으로 요구하는 부사어를 보어로 보게 되면 '으로', '과', '에' 등의 부사격 조사를 보격 조사로 규정해야 하는데 이렇게 되면 같은 의미와 기능을 가진 조사들을 두 가지로 분류하게 되는 결과를 가져온다.(남기심·고영근 1985: 259)

필수적 부사어를 부정하는 논의에서 부사어는 원래 수의적인 성분인데 '필수적'이라는 수식을 허용하는 것이 모순이라는 지적이 있으나 부사어와 필수성이 양립할 수 없는 것도 아니다. '영희는 예쁘게 생겼다.', '철수는 영희와 잘 지낸다.' 등의 밑줄 친 부분의 부사어는 용언의 의미적 특성 때문에 나타나는 것이다. 밑줄 친 부분은 부사어 이외에 다른 성분으로 볼 수 없기 때문에 이러한 필수성은 부사어의 문제가 아니라 용언의 문제로 해석하는 것이 합리적일 것이다. 그럼에도 불구하고 현재 국어 교육 문법의 보어의 범위는 지나치게 좁다. 최형강(2004), 양명희(2006), 유현경(2010) 등의 논의에서 '되다', '아니다' 이외에 '가' 보어를 요구하는 구문들을 예시한 바 있다. 심리 형용사 구문을 비롯하여 '나다', '맞다' 구문 등의 두 번째 명사구는 보어로 인정하여 보어의 범위를 확대하여야 할 것으로 보인다. 이외에도 현재까지도 논란이 되고 있는 부사절과 종속 접속절의 문제는 어미의 체계와 밀접하게 관련이 있다. 연결 어미의 문제는 내포절의 체계와 어미의 체계를 서로 맞추게 될 때 그 정합성을 지니게 되는 것이다.

○ 일관성 있는 기술

표준 문법은 문법 지식 내용에 관하여 일관성이 있는 기술을 지향한다. 예를 들어 국어 교육 문법에서 기본적인 언어 단위로 보는 '어절'이라는 개념은 국어의 문장을 분석할 때 여러 가지 모순을 초래한다. 단어를 비롯하여 어절과 구, 절, 문장 등의 개념 설정은 문법 기술의 일관성을 고려하여 다시 한 번 재고해야 할 필요가 있다. 이미 남기심(1985)에서 국어 교육 문법의 문법 단위인 '어절'을 비판한 바 있지만 서울대국어교육연구소(2002: 148)에서는 여전히 문장을 구성하는 기본적인 문법 단위로 어절을 들고 있다. 이러한 기술은 문장 성분의 설명에서 중요한 문제를 초래한다. 조사나 어미는 어절보다 더 큰 단위에 결합되기 때문에 어절이라는 단위를 문장의 기본 단위로 삼는 것은 문법 기술의 일관성을 해치게 된다. 주세형(2004)에서도 국어 교육 문법의 언어 단위를 비판적으로 고찰하면서 '어절'의 문제를 지적하고 있다.

○ 표준화된 용어의 사용

표준화되지 않은 문법 용어는 교육계와 일반 대중들에게 큰 혼란을 야기하기 때문에 용어의 표준화는 교육 문법, 생활 문법 기반이 되는 표준 국어 문법 체계 수립에서 필수적이다. 뿐만 아니라 학문 문법의 측면에서 볼 때에도 문법 용어의 표준화는

필요한 작업이다. 다양한 학파와 이론에 따라 문법 용어가 달라 생길 수 있는 불필요한 오해를 줄이기 위해서 합리적 수준에서 이루어지는 문법 용어의 통일은 필요하다.

문법 용어는 체계의 문제와 밀접한 관련을 맺는다. 따라서 문법 용어는 문법 체계와 마찬가지로 체계성, 정합성을 지녀야 한다. 예컨대, 현재 국어 교육 문법에서는 문장의 확대에서는 '이어진 문장'이라는 용어를 사용하고 그 기능을 담당하는 어미는 '연결'이라는 용어를 사용하고 있는데 이는 '접속'이라는 기능을 수행하는 다른 품사 부류인 접속 부사, 접속조사 등과 비교했을 때에도 체계성, 정합성에서 문제가 있는 것임을 알 수 있다. 남기심·고영근(1985/1993: 129)에서는 용언의 활용형으로 종결형, 연결형, 전성형의 세 가지를 두었으며 전성형을 기능상의 특수성에 따라 세분하면 관형사형과 명사형이 있다고 하였다. 이익섭·임홍빈(1983)은 전성 어미와 같은 이름을 두지는 않았으며 내포에 관여하는 어미로 관형절을 만드는 관형형 어미를 설정하였고 명사형 어미 대신에 명사화소(名詞化素, nominalizer)라는 용어를 사용하였으며 부사형 어미는 인정하지 않았다. 이외에 임홍빈·장소원(1995:141-145), 이익섭·채완(1999: 222) 등의 문법서에서 연결 어미, 전성 어미라는 국어 교육 문법의 용어를 사용하고 있다.

국어에서 '접속'은 어미로도 실현되지만 문장에서 조사나 부사를 사용할 수도 있는데 '접속 조사'나 '접속 부사'는 '연결 조사'나 '연결 부사'라는 용어를 사용하지 않기 때문에 '연결 어미'라는 용어보다는 '접속 어미'라는 용어가 조사, 부사와의 관계를 잘 드러내 준다는 측면에서 더 긍정적이다. '접속'은 '접속법'이라는 문법 범주의 명칭으로도 쓰이는 반면 '연결법'이라는 용어는 쓰이지 않는다. 그러나 어미 전체의 체계에서 종결 어미와 대비해서 볼 때는 연결 어미라는 명칭이 더 나을 수 있다. '전성 어미'는 한 문장을 명사나 관형사 및 부사에 해당하는 자격으로 바꾸어 준다는 의미로 쓰인다. '전성(轉成)'이란 용어는 형태론에서 파생접사가 붙어 품사가 바뀌는 경우에도 사용하는데 용언에 소위 '전성 어미'가 붙으면 품사가 바뀌는 것이 아니라 용언의 품사는 그대로 있고 명사절, 관형사절, 부사절 등의 내포절이 되게 하는 것이기 때문에 전성 어미는 바람직한 용어라고 볼 수 없다.

국어 문법 용어도 전문용어의 일종이므로 다른 분야의 전문용어 표준화의 실제를 참고할 필요가 있다. 은희철(2013)에서 의학 전문용어를 표준화할 때 '의미 전달성, 체계성, 친숙성, 생산성, 간결성, 개념일치성' 등 객관적인 평가 기준을 제시하고 이를 반영한 평가표를 활용할 것을 제안하였다. '모'와 '털'의 평가표의 예를 제시하면 다음과 같다.

순화 지침	모	털
의미 전달성(2×)	1×2=2	3×2=6
체계성	3	2
친숙성	2	3
생산성	3	3
간결성	3	3
개념일치성	3	3
총점	16	20

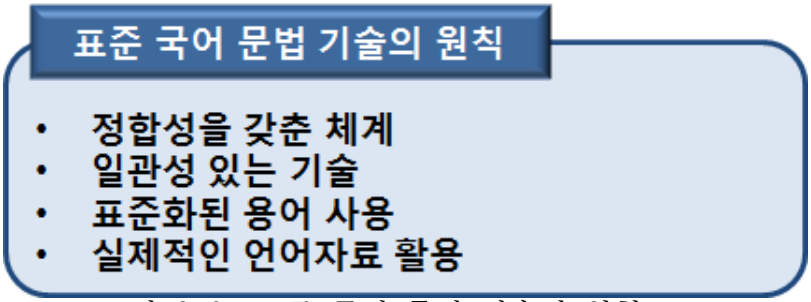
<표 3-2> ‘모’와 ‘털’의 간이 평가표, 은희철(2013: 19)

국어 문법 용어의 특성을 고려하여 용어 표준화 평가표를 수정하고 전문가 집단에게 평가를 의뢰한 후 이를 통하여 얻어진 객관적 결과를 용어의 표준화에 한 준거로 삼는 방안도 제안해 볼 수 있다. 그러나 용어 간의 통일성과 일관성을 유지해야 하기 때문에 이러한 평가의 객관적 수치가 절대적인 기준이 될 수는 없다.

○ 실제적인 언어 자료 활용

1990년대 이후 언어 자료를 기반으로 한 연구들이 활성화되면서 연역적인 연구에서 밝혀내지 못했던 사실들이 귀납적으로 증명되는 경우가 많아졌다. 국어 문법 연구에서 가장 논란이 많은 쟁점 중 하나는 ‘이다’의 범주 문제일 것이다. 국어 교육 문법에서는 서술격 조사로 규정하고 한국어 교육 문법에서는 이를 동사, 형용사와 비슷한 부류로 본다. ‘이다’는 격조사의 일종이면서 활용을 하는 용언이다. ‘이다’가 조사로 분류되는 유일한 이유는 체언 뒤에 결합된다는 형태적인 특성 때문일 것이다. 한국어 교육 문법에서 ‘이다’를 계사(copula)로 보고 있다. ‘이다’를 한영 병렬 말뭉치에서 분석한 결과를 정리한 최진희 외(2008)에 의하면 특정한 한영 병렬 말뭉치에서 ‘이다’가 영어의 be 동사로 번역되는 경우는 41.7% 정도라고 한다. ‘이다=be 동사’로 보는 관점이 반은 맞고 반은 틀렸음을 알 수 있다. 이렇게 실제 언어 자료를 분석해 보면 기존의 가설이 무너지고 새로운 사실이 밝혀지기도 한다.

국어 교육 문법은 구어보다는 문어 위주의 문법 기술을 하고 있는데 비하여 한국어 교육 문법은 구어를 중심으로 기술하는 경향을 띤다(김재욱 2007: 61). 그러므로 표준 문법에서는 문어 자료뿐 아니라 구어 자료를 분석한 연구 결과도 적극적으로 반영하여 실제적인 문법 기술을 지향해야 할 것이다.



<그림 3-3> 표준 국어 문법 기술의 원칙

3. 표준 국어 문법 체계 정립을 위한 기초 연구

표준 국어 문법 기초 연구는 향후 표준 국어 문법의 기술의 틀을 제공하는 것이다. 따라서 표준 국어 문법의 개념과 성격, 기술의 원칙 등의 방향을 제시하는 것 못지않게 실제 어떤 문법 지식을 선정하여 상세범주화하는 것이 중요하다. 따라서 본 연구에서는 향후 표준 국어 문법의 실제 기술의 체계를 마련하기 위하여 표준 국어 문법을 위한 문법 지식을 설정하고, 이를 상세범주화하였다.

문법 지식의 상세범주화에 있어 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법에서는 문법 지식의 난이도, 위계화 분석이 중요하다. 이를 참고하여 표준 국어 문법에서도 문법 지식을 상세범주화할 때 문법 지식의 위계화 난이도 분석이 가능한지, 적용 방안은 없는지 확인해 보는 것이 필요하겠다. 따라서 본 연구에서는 문법 지식 설정 및 상세범주화 이전에 표준 국어 문법의 난이도, 위계화 분석의 가능성에 대해 살펴보았다.

3.1. 문법 지식의 난이도 및 위계 분석

표준 국어 문법의 문법 지식 선정과 상세범주화에 문법 지식의 난이도 및 위계 분석이 어떤 방식으로 이용될 수 있을지에 대해 살펴보기 위해 먼저 관련 선행 연구를 살펴볼 필요가 있다. 선행 연구를 분석하여 문법 지식의 난이도 및 위계화 분석에 사용될 수 있는 기준을 확인하고, 이들 기준이 표준 국어 문법의 문법 지식의 상세범주화에 적용될 수 있는지 살펴보도록 하겠다.

○ 선행 연구 분석

국어 문법 지식 항목 선정에 대한 기초 연구나 개별 문법 지식 항목 빈도 연구, 개별 문법 지식 항목의 복잡도 연구는 거의 이루어지지 않았다. 따라서 문법 위계화와 연계된 논의를 폭넓게 검토해 보고자 한다.

국어 교육 문법에서는 교육 내용의 위계화에 대한 연구가 주를 이루는데, 그 중에서 문법 관련 위계화에 관한 연구로는 이경현(2007), 조형일(2011), 박덕유(2011) 등이 있다.

이경현(2007)에서는 학습자를 고려하여 문법 교육 내용을 위계화하기 위해 중학교 국어 교육 과정과 문법 교과서를 분석하였다. 그 결과, 국어 교사들은 문법 교육이 학생들의 사고력 신장과 언어 사용 기능에 필요한 과목이기는 하지만 현재 교과서는 이 목표를 달성하기에는 많은 문제를 가지고 있다는 점, 영어와 한문 과목의 교사들은 공히 ‘문장 성분, 품사’를 중학교 1학년에서 가르쳐야 할 문법 내용으로 파악하고 있었다는 점, 중학교에서 이미 배운 내용을 그대로 고등학생들에게 평가하게 되면 내용 요소의 단위가 작을수록 학생들은 어려움을 느꼈고 같은 위계의 내용 요소도 평가 난이도가 다르다는 점 등을 지적하였다. 이러한 결과에 따라 학습자를 고려한 문법 교육 내용 위계화가 절실하며 이를 반영한 교육 과정이 필요함을 역설하였다.

조형일(2011)에서는 국어 교육에서의 읽기 자료의 구축과 읽기의 교육 효과 달성을 위해서 교수·학습 방법에 직접적으로 '시소러스 응용'이 가능하다는 것을 보인 논의로서 시소러스(thesaurus)를 구축하고 응용하여 읽기 텍스트의 해석은 물론 생산에서부터 관여하는 어휘 목록이 제공된다면 이것은 당연히 텍스트 이독성/난이도 측정의 지표가 될 수 있을 것이라고 하였다. 조형일(2011)에 따르면, 시냅스형 시소러스를 이용했을 시 텍스트의 독서 지수를 측정하거나 독서 지수를 고려한 읽기 텍스트 작성이 가능해진다. 문장 내 어휘 결속 관계와 함께 각 성분들의 의미 관계를 파악하는 것으로 문장의 난이도를 계수할 수 있다. 또한 주제 중심의 시냅스형 시소러스를 이용하여 주제 밀집 어휘의 양과 등급을 판별하는 동시에 하위 설명 개념 어휘를 추출, 측정할 수 있다.

박덕유(2011)는 국어 어문 규정의 두음 법칙 위계화를 연구한 논의로서 학습 요소별로 선수 학습 내용, 필수 학습 내용 등을 파악하여 단계별, 내용 영역별 학습 내용 설계와 아울러 위계화된 어문 규범의 내용과 어휘 목록 기준 개발의 필요성을 제시하였다. 이를 위해 교사들과의 심층 면접 및 설문을 통해 두음 법칙 지도 어휘를 선정하고 이를 다시 국어 교육용 어휘의 난이도를 참조하여 사용 빈도가 높은 어휘를 추출하였다. 또한 중학생, 고등학생, 대학생, 일반인 등 4개 집단을 대상으로 어문 규정에 대한 이해도, 어문 규정 예시의 적정성, 어문 규정에 제시된 예시의 난이도 및 사용 빈도의 설문 조사를 통해 두음 법칙 학습 내용과 세부 항목의 단계별 교수·학습 방안을 제시하였다.

이 밖에도 민현식(2002ㄴ)에서는 국어 지식의 학습 내용을 어떻게 위계화할 것인가 그 시안을 제시한 바 있고, 민현식(2003)에서는 문법 지식을 선택하고 위계화하는 일이 중요하다고 하면서 유용성과 빈도의 관계를 규명하는 노력이 필요하다고 하였다. 또한 문법 지식의 위계화에서 복잡성, 학습성, 교수성이 고려되어야 한다고 하였다. 이관희(2009)에서는 품사 교육을 대상으로 하여 문법 교육 위계화를 위한 방법론을 제시하였다.

한국어 교육 영역에서의 위계화에 대한 연구는 더욱 다양하다. 먼저, 문법 교수요목에 대한 연구는 주로 문법 교육 대상의 선정 및 배열에 관한 연구들로 문법 지식 항목, 표현 항목 선정 원리 및 선정 작업, 문법 배열 원리, 문법 교수요목의 구성 등을 다룬 바 있다. 김정훈(2000), 장광군(2001), 이희자(2001), 석주연(2005), 야마시다 카즈미(2002)등은 의사소통 중심의 교수법에 근거하여 개별적인 문법 항목의 구체적인 교육 모형을 제시하고 있다. 김유미(2005)는 한국어 교재에서의 표현 문법 항목의 빈도를 조사한 바 있다.

다음으로, 위계화에 있어서 중요한 요소들을 설정하는 방안에 대한 연구들이다. 먼저 김정숙(1992)에서는 문법 사항을 배열할 때 난이도보다는 사용 빈도수를 그 기준으로 삼았고, 이 외에 자연적 순서 가설, 인접성과 무표성, 입력가설 등도 배열 순서를 결정하는 요인으로 설정하였다. 김유정(1998)에서는 문법 지식 항목을 단계적으로 제시할 수 있는 기준은 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 문법 사용자의 기대 문법

이라고 보았다. 김제열(2001)에서는 문법 지식 항목의 배열 기준으로 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 문법 사용자의 기대 문법, 기능 또는 그 기능을 달성하기 위한 과제 등을 생각해 볼 수 있다고 하였다. 방성원(2004)에서는 문법화 형태의 특성을 고려한 문법 지식 항목을 선정하는 기준과 배열의 원리를 제시하였는데 그 선정 기준으로 실용성, 원형성, 대표성, 균형성을 들었다. 강현화(2007ㄱ)에서는 한국어 문법 지식 항목의 선정과 배열 기준을 종합하여 보면 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 문법 사용자의 기대, 분포 범위 등으로 요약할 수 있다고 하였다. 장미라(2008)에서는 인용문의 교육 내용 배열을 연구했는데 구체적인 의미 기능을 나타내며 일정한 기능을 나타내는 데 적합한 문형이라면 빈도가 다소 낮더라도 교육 대상이 되어야 하므로 빈도보다는 난이도를 중심으로 배열되어야 한다고 주장하였다. 김재욱(2009)에서는 문법 지식 항목의 위계 설정 기준 두 가지 중 난이도를 결정할 근거가 마땅치 않은 현실을 감안하면 보다 현실적인 방안으로 난이도와 사용 빈도 중 빈도를 우선시할 것을 제안했다. 실제 구체적인 자료 분석을 통해 문법 지식 항목의 위계화에 대한 연구도 일부 진행되었다.

개별 문법 지식 항목의 위계화에 대한 연구들도 진행되었다. 시제 항목의 위계화를 다룬 연구로 이찬규·유해준(2009)의 '-겠-'에 대한 위계화 연구를 들 수 있다. 이 연구에서는 빈도보다 문법 사용자의 학습 용이성 또는 사용 환경을 중시하여 일부 시상 요소의 위계화를 실시하였다. 장려려(2011)에서도 시제 표현의 위계화를 다루었는데, 초급의 문법 지식 항목으로 현재 시제와 선어말 어미 '-겠, -었-'을 제시했다. '-던'은 '회상, 지각'의 의미로 추상적이고 어려울 뿐만 아니라, '-었-'과 구분하기 어려우므로 초급에서 제시하지 않거나 초급 단계 뒷부분에서 제시하는 것이 좋다고 보았다. 중급 단계에서 문법 지식 항목을 선정하고 배열할 때는 문법 지식 항목 간의 호응을 고려하면서 해야 한다고 했다.

○ 관련 선행 연구 분석을 통한 문법 지식 위계화 기준

선행 연구에서 논의된 문법 지식의 위계화를 위한 기준들은 다음과 같다. 세부적으로는 약간의 차이를 보이나, 큰 틀에서 보면 크게 빈도, 복잡성, 분포 범위, 문법 사용자별 난이도, 문법 사용자 기대 문법의 5가지로 재정리된다.

<table>
<tr><th>선행 연구의 기준</th><th colspan="2">재정리</th></tr>
<tr><td rowspan="2">빈도, 난이도, 자연적 순서 가설, 인접성, 무표성, 입력가설, 일반화 가능성, 문법 사용자의 기대 문법, 유용성, 복잡성, 학습성, 교수성, 실용성, 원형성, 대표성, 균형성, 분포 범위, 단순성</td><td>빈도(일반화 가능성, 대표성, 균형성), 복잡성(단순성), 분포 범위</td><td>1유형</td></tr>
<tr><td>문법 사용자별 난이도(이해 가능성), 문법 사용자 기대문법(유용성, 실용성)
*자연적 순서가설, 입력가설</td><td>2유형</td></tr>
</table>

<표 3-3> 선행 연구에서의 문법 지식의 위계화 기준

위의 요소 중 1유형에 속하는 빈도와 복잡성, 분포 범위는 객관적인 분석으로 산출할 수 있는 영역이다. 대규모 말뭉치(문어, 구어)를 활용한 빈도 분석이 가능하며, 말뭉치의 출현 영역별 분석은 사용 분포 범위의 산정을 가능하게 한다. 복잡성 역시 아래의 4개 영역에서 고찰할 수 있을 것이다.

- 의미의 복잡성 : 한 문법 지식 항목은 대부분 기본적인 의미로 사용되지만, 때로는 맥락에 따라 다른 의사소통 기능으로 사용될 수도 있다. 즉 한 문법 지식 항목이 가지는 의사소통 기능 항목의 수는 복잡성의 한 요소가 될 수 있다.

- 결합 형태의 복잡성 : 문법 지식 항목이 다른 요소와 결합해서 문장을 이룰 때 나타난 여러 가지의 형태를 말하는 것으로 형태의 변화와 형태 변화를 일으키는 요소가 많을수록 결합형태의 복잡성이 높아진다.

- 사용 제약의 복잡성 : 문법 지식 항목을 사용할 때, 어떤 상황에 맞춰서 사용해야 하는지에 대한 제약을 말하는 것이다. 주어 제약, 후행절 제약, 맥락 사용 제약 등이 이에 해당한다.

- 사용 맥락의 복잡성 : 많은 문법 지식 항목들은 상황 맥락별(화자, 화청자 관계, 사용 환경, 발화의도 등)로 다양하게 사용될 수 있는데, 한 문법 지식 항목의 다양성에 대한 요소가 복잡성 산출에 관여할 수 있다.

위의 요소 중 2유형에 속하는 난이도와 기대 문법은 문법 사용의 목적이 다른 대상별 차이를 고려하지 않는 한 산출하기 어려운 영역이다. 먼저 난이도란 문법 사용자가 가지는 해당 문법에 대한 어려움인데, 이는 다른 조사 방법에 따라 구현되어야 할 것이다. 이를 위해서는 첫째, 문법 사용자별 오류율을 산출할 수 있는 자료를 수집해야 한다. 둘째로 난이도는 문법 사용자별로 상이할 수 있는데, 이는 대상별 설문 조사를 통해 확인할 수 있을 것이다. 문법 사용자의 기대문법 역시 문법 사용자 변인에 종속되는 것으로 원형적 문법 항목 선정보다는 변인별 문법 항목 선정에 적합한 기준이다.

○ 표준 국어 문법 상세범주화에 난이도 및 위계화 분석과 적용의 가능성

표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구의 과업의 하나로 국어 문법 지식의 난이도 및 위계 분석을 설정하고 있다. 앞에서 살펴보았듯이 문법 지식의 난이도 분석과 위계화는 그간 이론 문법보다는 국어 교육 문법이나 한국어 교육에서 주로 연구되던 분야이다. 교육 문법의 상세범주화를 위해서는 목표로 하는 해당 학습자의 지식수준을 고려하여, 또한 학습의 효과를 높이기 위해 난이도를 고려하여 문법 지식을 위

계화하여 제시하여야 하기 때문이다. 따라서 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법에서는 문법 지식의 난이도와 학습자의 수준을 고려하여 용어, 제시 방법, 문법적 지식의 수준을 조절한다. 만약 표준 국어 문법이 특정 학습자 부류를 위한 문법이라면 문법 지식의 난이도 및 위계화 분석은 표준 국어 문법의 개발의 핵심적 내용이 될 것이다.

그러나 표준 국어 문법은 국어학 전문가 집단에서부터 언론 출판계 및 일반 언중, 그리고 외국어로서 한국어를 배우는 학습자와 국어를 모어로 하는 초·중등 학습자가 모두 참조할 수 있는 참조 문법이자 범용 문법이다. 즉, 표준 문법은 사용자가 한정된 특수 목적 문법이 아닌 것이다. 앞서 위계화 분석의 기준을 제시하기는 했으나 이러한 기준은 문법 수용자의 특성에 따라 적용 순위와 기준들이 달라질 수밖에 없다. 예를 들어 국어 교육 문법의 수용자는 한국어를 모국어로 하는 학습자이고, 한국어 교육 문법의 수용자는 한국어를 외국어로 하는 학습자이다. 이 두 집단의 기본 지식은 차이가 크고 가르쳐야 할 문법 지식의 중요도도 서로 다르다. 또한 국어 교육 문법에서는 문법 범주와 항목에 대한 위계화가 중요하고, 한국어 교육 문법에서는 개별 문법 형태의 위계화가 중요하다. 즉, 여러 유형의 문법 수용자의 특성을 고려한 난이도 및 위계화 기준을 세우기란 불가능한 것이다. 따라서 국어학 전문가 집단부터 일반 언중, 외국인 학습자가 참조하고 기반으로 삼을 표준 국어 문법에서 이들 사용자 집단을 모두 고려한 난이도 및 위계화 기준을 세워 그 내용을 적용하는 것은 사실상 불가능한 일이다.

이러한 표준 국어 문법에서의 문법 지식 위계화의 어려움은 요구 조사 결과에서도 드러났다. 먼저 표준 국어 문법을 개발할 때 문법 지식의 위계화가 필요하다고 생각하느냐는 조사 항목에 대해서 60% 정도가 위계화가 필요하다고 답변하였는데, 이는 여타의 항목에 대한 찬반 비율에 비해 가장 찬반 비율의 차이가 적은 편이다. 즉 전반적으로 위계화가 필요하다는 답변이 다수기는 하나 위계화가 불필요하다는 답변의 비율과 크게 차이가 나는 것은 아니다. 또한 위계화 척도에 대해 전문가 집단 요구 조사에서 다양한 답변이 나왔지만 서로 그 개념과 관련성을 명확히 파악하기 어려워 표준 국어 문법에서 기준으로 삼을 만한 위계화의 척도를 선정하는 것이 쉽지 않다는 것을 확인할 수 있었다. 표준 국어 문법 개발과 교수-학습을 위한 위계화는 전혀 다른 문제라는 지적과 표준 국어 문법 개발에 교육이 전제되어 있으니 위계화가 필요하다는 주장 사이에서 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법의 위계화는 별도로 이루어져야 한다는 것에는 대부분 동의하였는데, 이를 통해 위계화가 교육 문법에서는 필수적이며 대상 학습자에 따라 문법 지식의 위계화 기준이 달라야 함을 확인할 수 있다. 정리하면 요구조사를 통해서도 문법 지식의 위계화는 교육 문법에서 필수적이나 표준 국어 문법이 특정 학습자를 대상으로 하는 교육 문법이 아니라면 문법 지식의 위계화는 그 척도 설정과 위계화 방법론부터 쉽지 않은 난제일 수밖에 없다는 것이다.

워크숍과 자문회의에서도 표준 국어 문법에서 문법 지식을 위계화하는 것은 문제가 있다고 지적한 바 있다. 워크숍에서는 문법 지식을 위계화할 때 각 해당 문법에 따라서 난이도를 반영하는 기준이 달라져야 한다고 지적했다. 즉 표준 국어 문법의

핵심 기술에서는 반영이 어렵고, 만약 반영해야 한다면 표준 국어 문법의 핵심 기술을 바탕으로 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법 등에서 그에 맞는 상이한 기준을 세워 위계화하여야 한다는 것이다. 자문회의에서도 표준 국어 문법에서 문법 지식을 난이도 분석을 한다면 먼저 표준 국어 문법이 누구를 위한 문법인지를 먼저 설정한 후에야 가능하다고 하였다. 즉 표준 국어 문법을 범용 문법으로 본다면 난이도 분석이 불가능하다는 것이다.

본 연구에서는 표준 국어 문법의 문법 지식 배열에 난이도 및 위계화 분석을 전면적으로 적용하지는 않았다. 다만 표준 국어 문법 기술 모형을 표준안을 제시하는 핵심 문법부와 그것을 바탕으로 적용하는 문법부(학문 문법, 교육 문법, 생활 문법)로 이원화한다면 적용 문법부의 학문 문법을 난이도면에서 가장 상위의 위계로 하고 여타의 문법을 그보다 하위의 위계로 하는 방식을 고려해 볼 수 있을 것이다. 그리고 핵심 문법부에서는 문법 지식의 위계화를 고려하지 않는다고 해도, 적용 문법부의 하위 문법들 중 국어 교육 문법과 한국어 교육 문법에 한하여 각 사용자를 고려한 위계화 기준을 분석한 결과를 기술에 적용할 수도 있을 것이다.

3.2. 표준 국어 문법 기술을 위한 문법 지식 설정 및 상세범주화

표준 국어 문법 기술을 위한 문법 지식을 상세범주화하는 방향은 크게 두 가지가 있다. 하나는 언어 단위를 중심으로 하는 것이고 또 다른 하나는 언어학의 주요 하위 범주를 중심으로 하는 것이다. 언어 단위를 중심으로 문법 지식을 배열하면 음운-단어-구-절-문장-담화 순으로 할 수 있을 것이다. 언어학의 주요 하위 범주를 중심으로 문법 지식을 배열하면 음운-형태-통사-담화의 순서로 문법 지식을 배열할 수 있을 것이다. 전자는 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법에서 주로 취하는 방식이며, 후자는 국어학 개론류의 문법서에서 주로 취하는 방식이다.

이 두 가지의 문법 지식 배열 방법이 큰 틀에서는 다소 차이가 있을 수 있지만 사실 그 방향이 크게 상충되는 것은 아니다. 언어학의 주요 하위 범주를 중심으로 문법 지식을 배열해도 사실 언어 단위 중심의 배열 방식이 고려되고 있기 때문이다. 음운론이 언어학의 가장 작은 단위를 다루고, 형태론-통사론-담화론으로 갈수록 각 영역에서 다루는 단위들이 순차적으로 커지므로 언어 단위의 확장이 전제되어 있는 것이다. 따라서 두 가지 문법 지식의 배열 방법이 서로 상충되는 방식이 아니라면 어떤 방법을 취해도 크게 문제가 되지는 않을 것이다.

표준 국어 문법은 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법뿐 아니라 학문 문법이나 생활 문법 전반에 참조가 되는 범용문법의 성격을 가지므로 문법 지식을 배열할 때 기존의 국어학 개론류의 문법서에서 주로 취하는 방식을 취하도록 하겠다. 언어학의 범주별로 문법 지식을 배열하는 것은 문법 지식을 체계적으로 전달할 수 있다는 장점이 있다. 또한 이러한 방식으로 상세범주화한 체계는 언어 단위를 중심으로 문법 지

식을 배열하는 방식과 크게 상충되지 않기 때문에 여타의 학습자 문법 개발 시 참조 자료로서의 역할에 무리가 없을 것이다.

아래에서 제시하는 표준 국어 문법의 상세범주화 제시는 기초 연구의 하나인 문법서 분석의 결과를 기반으로 한 것이다. 가능한 범위의 모든 항목을 제시하였으며 이 체계는 차년도 사업으로 예정된 구체적인 문법 기술에서 일부 조정될 수 있는 가능성을 배제하지 않았다. 상세범주화 틀에 쟁점을 함께 제시한 것은 남은 4개년 이행 계획에서 쟁점별로 문법 기술을 한 후 체계의 정합성을 맞추게 될 것이기 때문이다.

(1) 총론

대범주	중범주	세부 항목(내용)	쟁점
한국어의 특성과 표준 문법	한국어의 특징	한국어의 유형론적 특징	형태적 유형, 어순에 따른 유형 등 한국어의 유형을 적극적으로 보여줄 것인가?
		한국어의 음운적 특징	
		한국어의 형태적 특징	
		한국어의 통사적 특징	
		세계 속의 한국어	
	표준 문법의 특징 및 단위 설정	표준 문법의 개념 및 성격	
		표준 문법의 체계 구성	
		대상에 따른 문법의 유형	
		문법의 기술 단위(음운, 단어, 문장, 텍스트)	거시적 맥락에서 하위영역의 단위 설명과 중복되지 않도록 해야 할 것임.

<표 3-4> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-총론

(2) 음운론

대범주	중범주	세부 항목(내용)	쟁점
음운론의 단위	음성	말소리의 생성	
		이음	
	음소	자음	자음체계에서 ‘치조음’과 ‘경구개음’을 구별할 것인가?
		모음	단모음을 몇 개로 설정할 것인가?
		반모음	반모음 체계에 /ㅚ/를 설정하여 기술할 것인가?
		이중모음	이중모음 /의/를 상향이중모음으로 볼 것인가, 하향이중모음으로 볼 것인가?

	운소	음장	장단이 음운론적으로 변별되지 않는 것을 어떻게 해석할 것인가?
		억양	
		휴지	
	음절		/w/, /y/를 음절 구조적 측면에서 자음적인 것으로 해석할 것인가, 모음적인 것으로 해석할 것인가?
	자질		
	기저형		1. 불규칙 활용어간의 기저형을 어떻게 설정할 것인가? 2. 이른바 '매개모음' '으'는 기저에 존재하는가?
음운 과정	대치	음절말 평파열음화	/ㅎ/이 음절말 평파열음화를 통해 /ㄷ/으로 변화한다고 볼 것인가?
		경음화	1. 경음화의 동기는 무엇인가? 2. '묻-+-소'가 '무쏘'가 되는 것은 경음화 후 ㄷ-탈락이 일어나는 것인가, 아니면 마찰음화 되는 것인가?
		활음화	
		조음위치동화	
		유음화	
		비음동화	'ㅎ+ㄴ→ㄴㄴ'을 직접동화로 해석할 것인가?
		비음화	
		구개음화	구개음화가 공시적으로 적용되는 현상이라고 설명할 것인가?
		움라우트	
		모음조화	
		원순모음화	
		비원순모음화	
		전설모음화	
		모음의 완전순행동화	모음의 완전순행동화를 모음 탈락으로 볼 수 있는가?
	첨가	ㄴ-첨가	
		활음 첨가	호격 '야'가 '아'에 활음이 첨가된 것으로 해석할 수 있는가?
	축약	격음화	

		모음 축약	
	탈락	후음 탈락	용언어간 말 후음 탈락과 유성음 사이 환경에서의 후음 탈락(예)전화[저놔])은 동질적인 현상인가?
		자음군 단순화	
		으-탈락	
		유음 탈락	'-으오'와 같은 어미 앞에서 /ㄹ/이 탈락하는 동기는 무엇인가?
		동일모음탈락	
		y-탈락	
		동조음위치 장애음 탈락	동조음위치 장애음 탈락을 음운 과정으로 설정할 수 있는가?
	도치		

<표 3-5> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-음운론

(3) 형태론

대범주	중범주	세부 항목(내용)	쟁점
형태소와 단어	형태소	형태소의 정의	1. 한자어를 하나의 형태소로 분석할 것인가? 2. 형태소 분류의 기준은 무엇인가(자립성/실질성 등)?
		변이형태와 대표형태: 상보적 분포, 가상적(이론적) 대표형태, 음운론적 변이형태, 형태론적 변이형태, 문법적 변이형태	
		형태소의 하위 유형, 유일형태소(불구형태소)	
		형태소 분석의 실제, 형태소 분석의 문제	
	단어	단어의 정의: 언어형식, 자립형식, 구속형식, 직접성분, 최소자립형식, 휴지, 분리성	조사와 어미를 단어로 분석할 것인가?
		단어의 식별원리, 확대의 원리, 대치의 원리	
		단어와 형태소의 차이	
품사	품사 분류의 기준	형태, 기능, 의미: 전통 문법 품사 분류의 문제점	1. 품사의 종류와 개수를 어떻게 확정할 것인가? ('이다'의 품사는 무엇인가?)

	체언	명사: 명사의 정의, 명사의 특성, 명사의 종류, 고유명사, 보통명사, 자립명사, 의존명사, 형식적 의존명사, 단위성 의존명사, 관형형명사, 동작성 명사	
		대명사: 대명사의 정의, 대명사의 특성, 대명사의 종류, 인칭대명사, 지시대명사, 장소대명사, 부정칭대명사, 지칭대명사, 재귀대명사	
		수사: 수사의 정의, 수사의 특성, 수사의 종류, 서수사, 양수사	
		명사, 대명사, 수사의 차이	대명사와 수사를 명사와 다른 품사로 인정할 것인가?
	용언	동사와 형용사: 동사의 정의, 동사의 특성, 동사의 종류, 자동사, 타동사, 능격동사, 형용사의 정의, 형용사의 특성, 형용사의 종류, 지시형용사, 성상형용사, 동사와 형용사의 구분 기준, 존재사	형용사와 동사의 구분 기준은 무엇인가?
		활용: 어간, 어미, 규칙 활용, 불규칙 활용, 음운 규칙	1. ‘있다’와 ‘없다’의 품사를 무엇으로 볼 것인가? 2. 규칙 활용과 불규칙 활용의 범위를 어떻게 설정할 것인가?
		보조용언: 보조용언의 판별, 보조동사, 보조형용사, 이중용언, 합성용언	
		어미: 어미의 종류, 어말 어미, 선어말 어미, 종결 어미, 연결 어미, 전성 어미, 평서형어미, 의문형어미, 청유형어미, 보조적 연결 어미, 명사형 어미, 관형사형 어미, 부사형 어미, 어미결합의 제약	
	수식언	관형사: 관형사의 정의, 관형사의 특성, 관형사의 종류, 성상관형사,	수관형사를 설정할 것인가?

		지시관형사, 수관형사, 관형사 목록의 확대, 관형사의 겹침	
		부사: 부사의 정의, 부사의 특성, 부사의 종류, 문장부사, 성분부사, 성상부사, 지시부사, 부정부사, 상징부사, 접속 부사, 체언수식부사, 용언수식부사, 부사의 겹침	1. 체언 수식 부사를 어떻게 볼 것인가? 2. 접속 부사 중 단어와 단어를 접속하는 것을 문장부사로 볼 수 있는가? 접속 부사를 별개의 품사(접속사)로 분리할 것인가?
		부사와 관형사의 차이	
	관계언	준굴곡론	1. 조사를 크게 몇 가지로 분류할 것인가? 2. 격의 정의를 무엇으로 할 것인가? 3. 격의 종류를 몇 가지로 할 것인가? 4. 부사나 연결 어미와 결합하는 격조사를 격조사로 볼 것인가? 5. 조사가 나타나지 않는 것을 생략으로 볼 것인가? 6. 조사 통합의 불완전성
		조사: 조사의 정의, 조사의 특성, 조사의 종류, 격조사, 보조사, 접속조사, 조사의 생략, 조사의 상호 결합, 조사 통합의 제약, 서술격 조사	
	독립언	감탄사: 감탄사의 정의, 감탄사의 특성, 감탄사의 종류	감탄사와 간투사의 문제
		감탄사와 간투사	
	품사통용	품사통용의 정의	품사 통용을 인정할 것인가?
		품사통용의 일관성: 품사통용의 실제, 품사통용의 문제점, 사전에서의 품사통용, 동형어, 다의어	
단어 형성	단어의 종류	단일어, 파생어, 합성어, 복합어, 어간, 어미, 어근, 어기, 접사, 어근	1. 어근, 어간, 접사, 어미, 어기의 개념을 어떻

		의 규칙성과 불규칙성	게 설정할 것인가? 2. 고유어와 별개로 한자어 조어법을 따로 다룰 것인가?
	파생어	파생어의 정의, 파생어의 종류, 접두파생어, 접미파생어, 한정적 접사, 지배적 접사, 파생접미사, 굴절접미사	
	합성어	합성어의 정의, 합성어의 종류, 통사적 합성어, 비통사적합성어, 이은말, 반복합성어, 합성의 식별방법	
	합성 후 파생과 파생 후 합성		'갈림길, 해돋이, 몸가짐, 팽이치기, 가을걷이'류를 합성어로 볼 것인가, 파생어로 볼 것인가?
	새말 단어형성		

<표 3-6> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-형태론

(4) 통사론

대범주	중범주	세부항목(내용)	쟁점
문장의 구성단위	어절	어절의 정의	
	구	구의 정의, 구와 절의 구별	
	절	절의 정의	
	문장	문장의 정의, 문장의 종류	
문장의 구조	단문의 구조	문장 성분의 개념	
		문장 성분 하위범주	
		주성분: 주어(개념, 성립, 통사적 특징, 생략, 무주어문, 이중주어문), 목적어(개념, 성립, 생략, 이중목적어문), 서술어(개념, 성립, 자릿수, 선택제약, 생략), 보어(개념, 성립, 생략, 문제점)	1. 주어가 없는 문장을 어떻게 볼 것인가? 2. 이중주어문과 이중목적어문을 어떻게 볼 것인가? 3. 보어를 설정할 것인가? 어디까지 보어로 볼 것인가?

		부속 성분: 관형어(개념, 성립, 어순, 특징), 부사어(개념, 성립, 특징)	필수적 부사어를 인정할 것인가?
		독립성분: 독립어(개념, 성립, 특징)	독립어를 설정할 것인가?
	복문의 구조	복문구성의 원리	1. 어미 체계와 문장 체계를 일치시킬 것인가? 2. '와/과'가 있는 문장을 복문으로 볼 것인가?
		접속문(개념, 표지)	접속문을 대등 접속문과 종속 접속문으로 나눌 것인가?
		명사절 내포문(개념, 표지, 종류)	
		관형사절 내포문(개념, 표지, 종류)	
		부사절 내포문(개념, 표지)	부사절을 설정할 것인가? 부사절의 범위는?
		인용절 내포문(개념, 표지, 종류)	인용절을 따로 세울 것인가?
		서술절 내포문(개념)	서술절을 인정할 것인가?
문법요소의 기능과 의미	존대 표현	개념	'높임법'을 어떤 용어로 쓸 것인가?
		하위범주	
		주체존대(개념, 표지, 간접존대)	압존법을 다룰 것인가?
		상대존대(개념, 화계와 표지)	'낮춤'의 화계를 설정할 것인가?
		객체존대(개념, 표지)	
		기타 존대 어휘	특수어휘에 의한 존대를 문법 범주로 다룰 것인가?
	시간 표현	개념	1. 시제 범주를 설정할 것인가? 2. 동작상 범주를 설정

			할 것인가?
		하위범주	
		시제표현(개념, 과거 시제, 비과거 시제)	시제 분류를 삼분법으로 할 것인가 이분법으로 할 것인가?
		상(相) 표현(개념, 지속상, 완료상)	'상' 범주 설정 여부와 내부 체계를 세우는 문제
		법(法) 표현(개념, 미정법, 회상법)	'법'을 별개의 문법 범주로 세울 것인가?
	부정 표현	개념	부정을 별개의 범주로 다룰 것인가?
		하위범주	
		단순부정(개념, 종류, 표지, 제약)	
		능력부정(개념, 종류, 표지, 제약)	
		금지부정(개념, 표지, 제약)	
	종결 표현	개념	1. '종결 표현'을 별개의 범주로 세울 것인가? 2. 서법과 다른 범주로 세울 것인가?
		하위범주	1. 문장 종결법의 유형으로 몇 가지를 들 것인가? 2. 감탄문을 설정할 것인가? 3. 약속문을 설정할 것인가?
		서술 (개념, 화계 및 장면에 따른 표지)	
		의문 (개념, 화계 및 장면에 따른 표지)	
		명령 (개념, 화계 및 장면에 따른 표지)	
		청유 (개념, 화계 및 장면에 따른 표지)	
		종결표현과 수사법	
	피동	개념	피동을 문법 범주로

	표현		설정할 것인가?
		하위범주	피동 기술의 범위
		접미사 피동(표지, 종류, 문장구조, 의미적 특징)	
		통사적 피동(표지, 문장구조, 의미적 특징)	
	사동 표현	개념	사동을 문법 범주로 설정할 것인가?
		하위범주	사동 기술의 범위
		접미사 사동(표지, 종류, 문장구조, 의미적 특징)	
		통사적 사동(표지, 문장구조, 의미적 특징)	

<표 3-7> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-통사론

(5) 담화론

대범주	중범주	세부 항목(내용)	쟁점
담화의 개념과 구성	담화의 개념	담화의 정의	텍스트, 이야기, 문장, 발화 등을 어떻게 관계 지을 것인가?
		담화와 문장	
		담화와 문단	
	담화의 구성	담화의 구성단위	
		담화의 구성 요소	
담화의 기능과 유형	담화의 기능	정보전달/호소/약속/친교/선언	어떤 기준으로 담화의 기능을 분류할 것인가?
	담화의 유형	담화의 유형/담화의 종류	담화의 유형 분류의 기준을 무엇으로 할 것인가?
담화의 구조	담화의 짜임	거시적 짜임/미시적 짜임	담화의 구조를 어떻게 형식화하여 기술할 것인가?
		발화의 연결 관계	
	담화의 특성	통일성	1. 용어를 어떻게 통일할 것인가? 2. 완결성의 문제를 어떻게 볼 것인가?
		응집성	
		의도성	
		정보성	
		상황성	
		상호텍스트성	
담화의 표지	담화 구조	담화 구조 표지의 개념	

	표지	담화 구조 표지의 유형	
	담화 표지	담화 표지의 개념	
		담화 표지의 유형	

<표 3-8> 표준 국어 문법 상세범주화 체계-담화론

4. 표준 국어 문법 기술 체계 모색 및 모형 개발

4.1. 표준 국어 문법 기술 체계

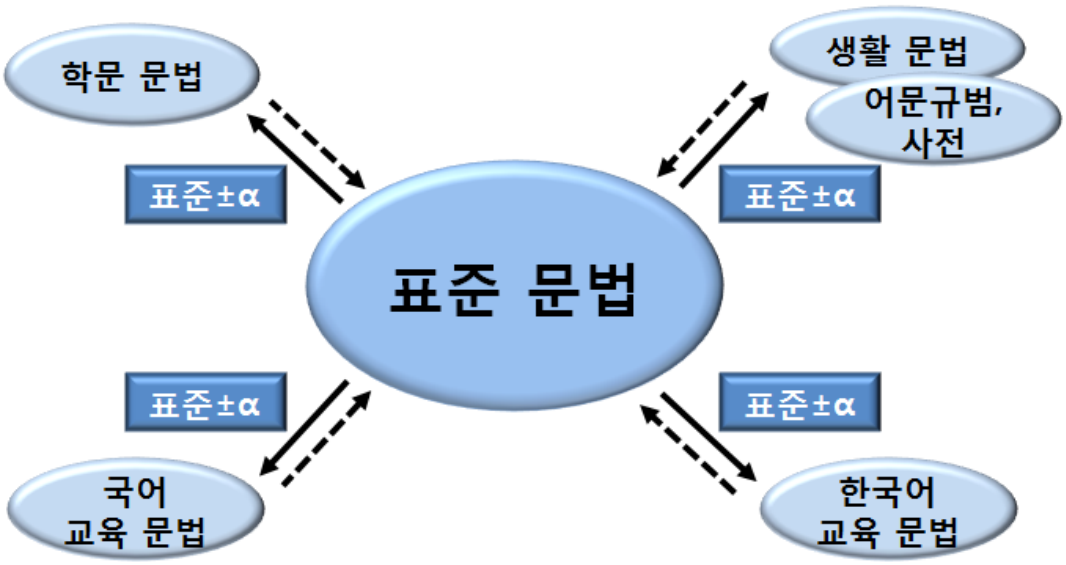
표준 문법의 기술 체계는 크게 두 부문으로 나누어진다. 첫 번째는 참조 문법과 기반 문법으로서의 문법을 기술한 '핵심 문법 기술부'이고 두 번째는 이를 학문 문법이나 교육 문법, 생활 문법에서 적용할 때 표준 문법의 내용에서 달라지거나 더해지는 내용을 기술한 '적용 문법 기술부'이다. '핵심 문법 기술부'와 '적용 문법 기술부'는 각각 별개의 체계를 가질 수 있고 별도의 결과물로 활용할 수 있다.

'핵심 문법 기술부'의 기술은 일반 문법 개론서와 같이 해당 항목에 대한 정의와 표준 문법에서의 입장을 예와 함께 제시하고 문제가 되는 부분을 어떻게 처리했는지 기술하는 방식으로 한다. '핵심 문법 기술부'의 내용은 단순하고 명료하게 기술하는 것으로 원칙으로 하고 이러한 결과가 도출된 과정을 보여주는 논쟁의 내용은 '적용 문법 기술부'의 학문 문법 항목에서 기술하도록 한다.

'적용 문법 기술부' 중 학문 문법 항목에서는 항목의 성격에 따라 선행 연구사를 정리하거나 해당 주제에 대한 핵심적인 논의를 소개하고 그중 핵심 문법 기술부의 기술이 어떤 근거로 이루어졌는지 설명한다. 그럼에도 남은 문제는 앞으로의 연구거리로 남긴다. 교육 문법 항목에서는 현행 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법의 체계 설정과 관련된 내용과 교사가 학습 자료로 사용하거나 해당 항목에 대한 학습자의 이해를 돕기 위한 내용들이 들어갈 수 있다. 전자의 내용이 해당 사용자 문법의 체계와 관련된 다소 학문적 내용이라면 후자는 학습자나 교수자를 위한 것이다. 국어 교육 문법이나 한국어 교육 문법의 체계와 핵심 문법 기술부의 체계를 비교할 때는 최대한 핵심 문법기술부나 학문 문법 항목에서 기술한 것과 겹치지 않도록 기술하는 것이 필요하다. 둘의 내용과 목적은 다소 상이할 수 있으므로 학습자를 위해 제시하는 내용은 별도의 약물과 함께 기술할 수도 있다. 실제 기술에서 국어 교육 문법의 내용과 한국어 교육의 내용이 다를 수 있으며, 개념 지도와 학습자들이 자주 혼동하는 내용에 대한 자세하고 쉬운 문법 기술이 들어갈 수 있다.

생활 문법은 일반인들이 언어생활과 관련된 궁금증을 해소할 수 있도록 언어 규범과 관련하여 자주 발생하는 오류나 문법에 대해 일반인들이 궁금해 하는 내용을 다룰 수 있다. 생활 문법의 내용은 문법의 체계를 중시하는 학문적인 것에 초점이 있지 않으므로 일반인들을 위하여 최대한 쉽고 간결하게 기술한다. 설명하면서 사전이나 규

범의 내용을 참조해야 할 경우 사전의 내용을 그대로 보이기보다 괄호 안에 어문규정 몇 항 혹은 사전의 표제어 oo 등 참조와 같이 간략하게 제시해 주는 것이 바람직할 것이다. 생활 문법 내용의 기술시 국립국어원 홈페이지의 온라인국어생활종합상담 게시판에서 일반인들이 자주 묻는 질문이 무엇인지 참고할 필요가 있다.



<그림 3-4> 표준 문법의 역할

위의 그림에서 표준 문법은 관련된 문법들의 참조 문법이나 기반 문법으로 기능할 수 있다. 표준 문법은 학문 문법과 국어 교육 문법에 대하여는 기반 문법으로서의 역할이 강하고, 사용의 측면이 강조되는 생활 문법이나 한국어 교육 문법에 대하여서는 참조 문법의 역할이 강하다고 볼 수 있다.

<기술 체계 구성>

Ⅰ. 핵심 문법 기술부
-정합성을 갖춘 체계를 고려한 단순하면서도 명료한 기술
-표준화된 용어 사용

Ⅱ. 적용 문법 기술부
-표준 문법의 기술 내용을 기반으로 하여 각 분야별로 개별 체계를 고려한 기술을 추가

(1) 학문 문법
  -그간의 연구사를 간단하게 정리
  -표준 문법 내용이 기술된 과정을 학문적으로 서술
  -학계의 쟁점을 중심으로 보여주고 남은 문제를 제시
(2) 국어 교육 문법
  -국어 교육 현장에서 고려해야 할 문법 내용에 대한 기술
  -난이도, 위계화 등 고려한 내용 배열
  -개념 지도(Map)를 이용하여 다른 문법 기술과의 관련성을 보여줄 수 있음
(3) 한국어 교육 문법
  -외국인 학습자를 고려한 문법 기술 제시
  -기능과 사용을 고려하여 문법의 내용 지식을 설명
(4) 생활 문법
  -규범 문법과 사전을 중심으로 체계보다는 항목별로 생활에 필요한 문법 설명을 기술
  -Q&A 방식을 고려할 수 있음
  -국립국어원의 온라인 가나다의 질의응답을 활용

<부록>
 (1) 표준화된 용어 설명(Glossary)
  -표준화된 용어를 보여주고 동일하거나 비슷한 용어와 개념을 비교 설명
 (2) 참고문헌

위의 기술 체계는 문법 지식의 상세범주화에 따라 변형이 가능하다. 대범주, 중범주, 소범주별로 이러한 구성을 가지게 될 수도 있고 주제에 따라 대범주가 위의 체계를 가질 수 있다고 본다. 이는 문법 지식이 쟁점을 가지고 있느냐와 관련이 있을 것이다. 쟁점이 되는 부분은 범주의 크기와 무관하게 이러한 체계를 지닐 수 있다고 본다. 용어 설명이나 참고문헌의 경우도 융통성 있게 운용하는 편이 좋을 것이다. 2차년도 이후에 구체적으로 문법 기술을 할 때 쟁점이 있는 범주를 중심으로 기술을 한 후에 전체 체계를 맞추는 방안도 제안할 수 있다. 따라서 문법 지식의 상세범주화를 제시할 때 1차년도에 발굴한 쟁점을 함께 제시할 필요가 있다.

4.2. 표준 국어 문법 모형 제시

4.2.1. 음운론 - '음장'의 실현과 음운론적 해석

I. 핵심 문법 기술부

1. 음장의 변별력

언어의 의미를 구분할 수 있게 해 주는 음운론적인 단위에는 음소와 운소가 있다. 음소에는 자음과 모음 등이 포함되며 운소에는 음장, 고저, 강세, 억양 등이 포함되는데 현대 한국어의 표준발음에서는 음장이 단어의 뜻을 구분해 주는 변별적인 요소이다. 예를 들어 '말(言)[말:]-말(馬)[말], 눈(雪)[눈:]-눈(眼과)[눈]'과 같이 모음의 길이가 변별적인 기능을 한다. (여기서 ':' 기호는 긴소리를 나타냄.) 그러나 최근에는 음장이 변별적 기능을 상실해 가고 있어서 젊은 세대일수록 단어의 길이에 따른 차이를 구별을 하지 못하는 경향이 강하다. 한국어에서 음장은 낭림산맥과 태백산맥, 소백산맥을 잇는 선을 경계로 한반도의 서부인 평안도, 황해도, 경기도, 강원도 영서지방, 충청도, 전라도에서 변별적인 기능을 해왔다.

2. 음장의 실현 위치

음장은 1차적으로 단어의 차원에서만 기능을 한다. 그런데 일상적인 발화에서는 어두에서만 긴소리가 실현될 수 있어서, 단어 차원에서 원래 긴소리로 실현되는 음절도 발화의 제2음절에서는 짧은소리로 실현된다.

(1) 첫[천]+눈[눈:]→첫눈[천눈], 수[수:]+많은[마:는]→수많은[수:마는], 말[말:]+없이[업:씨]→말없이[마:럽씨]

(1)에서 보듯이 '눈', '많은', '없이'의 제1음절은 긴소리로 실현되어야 하는데, 그것들이 '첫, 수, 말'과 결합하면서 두 번째 음절에서 실현되면서 짧은소리로 발음된다.

그러나 이러한 설명이 적용되지 않는 경우도 있는데, 표준발음법 6항에도 제시되어 있듯이 '반신반의[반:신 바:늬/반:신 바:니]'와 같은 대칭적인 구성을 가지는 합성어에서는 장음이 유지되기도 한다.

한편 음장의 실현은 단어 이상으로 기식군 차원에서 이루어진다고 볼 수 있다. (1)에서 본 '말없이[마:럽씨]'의 '럽'이 장음으로 실현되지 않는 것을 본다면, 개별 단어를 기준으로 음장의 실현되거나 실현되지 않는 것이 아니라 하나의 기식군 내의 어두에서만 음장이 실현된다는 것을 알 수 있다. 그렇지만 이 경우에도 기식군의 어두가 아니지만 장모음이 유지되는 예외적인 경우가 존재한다.

(2) [맨 첨:에는], [어서 봐:]

(2)에서와 같이 하나의 기식군으로 발음을 하지만 '첨:'과 '봐:'는 길게 발음된다는 것을 알 수 있다.

3. 용언 어간의 음장 변동

1음절로 된 용언 어간 중 긴소리로 실현되는 어간은 실현 방식에 따라 두 가지 유형으로 나뉜다. 그중 하나는 항상 '작다[작:따], 작고[작:꼬], 작으니[자:그니], 작아[자:가]'처럼 항상 긴소리로 발음되는 어간들이고 다른 하나는 '안다[안:따], 안고[안:꼬], 안으니[아느니], 안아[아나]'처럼 자음 앞에서는 짧은소리로 발음되고 모음 앞에서는 짧은소리로 발음되는 어간들이다.

(3) 항상 장음으로 실현되는 어간: 굵다(손목이), 떫다(맛이), 엷다(빛깔이), 없다(시간이), 많다(양이), 작다(크기다), 적다(양이), 얻다(식량을), 끌다(수레를), 썰다(떡을)[활용 예시: 굵:다 굵:고 굵:으니 굵:어]

(4) 자음으로 시작하는 어미 앞에서는 장음으로 실현되고 모음으로 시작하는 어미 앞에서는 단음으로 실현되는 어간: 갈다(칼을), 곱다(얼굴이), 덥다(날씨가), 안다(아기를), 담다(물건을), 붓다(물을), 걷다(걸음을). [활용 예시] 갈:다 갈:고 가:니/가라, 곱:다 곱:고/고와, 고우니

어떤 어간이 (3)에 속할지 (4)에 속할지 예측할 수 없기 때문에 이들 어간은 단어별로 음장의 정보를 별도로 기억하고 있어야 한다. 이들 이외에 '가다, 먹다, 잡다'처럼 항상 짧게 실현되는 어간들도 있지만 이러한 어간들은 긴소리로 실현되지 않기 때문에 논의에서는 제외시켰다.

4. 보상적 장음화

1음절 용언 어간이 뒤에 오는 어미의 첫 모음과 합해진 후 음절이 줄어들 때는 '보아→봐[봐:] 기어→겨[겨:]'처럼 두 음절이 합해지면서 해당 음절이 긴소리로 실현되기도 한다. 이 현상은 두 개의 음절이 하나의 음절로 줄어들면서 원래의 두 음절이 가지고 있던 길이를 보상하기 위해 일어나는 현상이라고 하여 보상적 장음화라고 한다.

(5) 보상적 장음화
보다(눈으로) 보-아→보아→봐[봐:]
두다(장기를) 두-어→두어→둬[둬:]
놓다(손을) 놓-아→노아→놔[놔:]
쏘다(총을) 쏳-아→쏘아→쏴[쏴:]
삐다(발목을) 삐-어→삐어→뼈[뼈:]
기다(아기가) 기-어→기어→겨[겨:]

그러나 (5)와 같은 환경이면서도 보상적 장음화가 일어나지 않는 예들이 있다.

(6)
오다(버스가) 오-아→오아→와[와]
지다(짐을) 지-어→지어→져[저]
찌다(찜을) 찌-어→찌어→쪄[쩌]

치다(주먹으로) 치-어→치어→쳐[처]

(6)에서 보듯이 '오다, 지다, 찌다, 치다'는 어간이 어미 '-아/어'와 결합하여 '와, 져, 쪄, 쳐'로 줄어도 긴소리로 실현되지 않는 예외적인 단어들이다.

5. 표현적 장음

표현적 장음은 발화자의 심리적 태도를 표출하기 위한 수단으로 어휘 내의 일부 음절을 길게 발음한 것을 말한다. 이는 음장이 일차적으로 단어의 뜻을 구별하는 요소인 것과 달리, 감정적인 표현으로서 쓰이는 것이다.

(7)
물이 똑똑 떨어진다.
물이 똑:똑 떨어진다.
물이 똑똑: 떨어진다.
물이 똑:똑: 떨어진다.

(7)의 '똑똑'은 모두 물이 떨어지는 소리를 표현하는 것이지만, 어떤 음절을 길게 발음하는가에 따라 그 표현적 기능은 조금씩 다름을 알 수 있다. 단어의 뜻을 구별하는 음장이 대체로 어두에서만 실현된다면, 표현적 장음은 그 위치가 어두에 고정되어 있지는 않다는 것도 살필 수 있다.

II. 적용 문법 기술부

(1) 학문 문법

대부분의 음운론 개론서에서는 음장에 대하여 언급하고 있으며, 음장이 현대 국어에서 변별적인 요소임을 인정하고 있다. 그러나 현실 발음에서는 음장이 상당히 변별력을 잃은 상태이기에, 문법서마다 이러한 현 상태를 기술하는 정도가 다르다. 표준 발음법에서와 달리 단어 뜻을 구분하는데 기여하지 못한다고 언급하거나(신지영 2011), 40대 이하의 말에서는 존재하지 않는다고 세대를 명시하거나(최명옥 2008), 대체로 전라방언을 제외하고는 음장이 소멸 직전에 있다는 식으로 방언권을 언급하는 등(배주채 2011) 그 기술 방식 및 내용은 문법서마다 차이가 있다. 장단이 현실 발음에서는 변별력을 잃은 상태이지만 현대 국어라는 큰 틀 안에서는 문법 기술의 대상이 되고 있음을 보여주고 있다.

○ 음장의 변동을 보이는 1음절 용언 어간에 대한 해석

위 (4)처럼 자음 앞에서 긴소리로 실현되고 모음 앞에서 짧은소리로 실현되는 1음절 용언 어간에 대해 '단모음화(短母音化)'로 설명하기도 한다. 해당 어간의 기저형은 원래 긴소리인데 뒤에 모음으로 시작하는 어미가 결합할 때는 짧은소리로 바뀌는 운소의 변동현상으로 설명하는 방식이다. 이러한 관점을 따르면 위 (4)의 어간들은 해당 현상에 대한 예외가 된다. 그런데 예외의 수가 많고, 그러한 예외를 분별해 내는 방법이 없기 때문에 (3)과 (4)를 별도 유형의 어간 부류로 나누어 기술해야 한다. 즉 (3)의

어간은 기저형에 긴소리의 정보가 주어지지만 (4) 유형의 어간은 기저형에 자음 앞에서는 긴소리가 되고 모음 앞에서는 짧은소리가 된다는 정보가 주어져야 하는 것이다. 이는 불규칙 활용을 다중 기저형으로 다루는 방식과 동일하다. ☞ 불규칙 활용

○ '보상적 장음화'에 대한 해석

'보상적 장음화'는 두 개의 음절이 하나의 음절로 줄어들면서 원래의 두 음절이 가지고 있던 길이를 보상하기 위해 일어나는 현상을 가리킨다. 그러나 비음절화가 반드시 장음화를 동반하는 것은 아님이 지적된 바 있다(이병근 1978, 한영균 1988). 모음 연결 시 발생하는 비음절화 환경 중 필수적인 비음절화는 보상적 장음화를 수반하지 않지만, 수의적 비음절화는 장음화를 수반한다. 만약 보상적 장음화가 정말로 음절이 줄어든 시간 길이를 유지하기 위한 수단으로서 일어나는 것이라면 모든 비음절화 환경에서 보상적 장음화가 발생하지는 않는다는 점이 문제가 된다. 따라서 이에 대하여 김종규(2006)에서는 이러한 보상적 장음화의 동기가 음절적인 것에 있는 것이 아니라 음보 구조를 유지하고 하는 운율적인 현상으로 보기도 하였다.

○ 음장의 형성

한국어에서 음장이 변별적인 지역은 한반도의 서부 지역이라는 것을 앞서 언급하였다. 중부 방언을 중심으로 이야기하였을 때에, 중세 국어에서는 방점을 통하여 성조가 변별적인 요소였다는 것은 잘 알려진 사실이다. 이에 따라 중세 국어에서부터 현대 국어로 이어지면서 과연 성조 언어가 어떻게 음장 언어로 변화하게 되었는지가 논의해야 할 점이 된다. 중세 국어 시기에 상성을 지니던 음절은 대부분 현대 국어에서 장음으로 실현되고 있다는 사실이 이 둘이 서로 관련이 있을 것임을 추측하게 하며, 덧붙여 현대 국어의 음장은 비어두에서 실현되지 않는 것이 일반적인데, 중세 국어의 상성 역시 비어두에서 잘 나타나지 않음도 이와 유사한 특성을 보인다고 하겠다.

○ 음장의 음운론적 해석

장음과 단음이 서로 변별될 때에, 이를 음운론적으로 해석하는 방안은 크게 두 가지이다. 하나는 음운론적으로 장모음과 단모음이 있다고 해석하는 것, 다른 하나는 기본적으로 단모음만이 있고 여기에 '장음성'과 같은 초분절적 요소가 결합되어 장모음으로 실현된다고 보는 것이다. 전자의 관점은 단모음과 장모음을 모음의 종류로 모두 설정해야 한다는 점에서 경제적이지 못한 측면이 있게 된다. 후자의 관점을 자질론적인 입장에서 해석한다면 [+장음성]과 같은 자질을 모음 분석에 적용하여야 한다고 할 수 있다.

(2) 국어 교육 문법

국어 교육에서 모든 단어의 장단을 교육하는 것은 현실적으로 어렵다. 표준발음법에 따르면 음의 장단이 변별적인 기능을 하며, 그러한 변별력은 휴지 바로 뒤에서만 유지된다는 사실 수준을 교육할 수 있을 것이다.

위의 두 가지 문법 지식은 장단이 사라지는 과정을 설명하는 데도 이용될 수 있다. 현대 국어에서 음장이 변별력을 잃은 원인은 일상적인 발화에서는 어두에서만 긴소리가 실현될 수 있어서 단어 차원에서 원래 긴소리로 실현되는 음절도 발화의 제2음절

에서는 짧은소리로 실현된다는 데서 찾을 수 있다. 그리고 산업화 등으로 인해 표준어 권역에 음장을 변별적인 언어 요소로 사용하지 않는 화자들이 많이 섞이면서 음장의 변별력이 약화되었다고 볼 수 있다.

(3) 한국어 교육 문법

외국어로서 한국어를 배우는 학습자들에게는 필요한 경우에 한해 음장이 표준발음에서는 변별적 기능을 하지만 일상 발화에서는 음장을 거의 구분하지 않고 발화한다는 정도의 지식만 전달하면 된다.

(4) 생활 문법

표준 문법의 표준발음법에는 제6항과 제7항에 걸쳐 표준발음의 장단을 다음과 같이 규정하고 있다.

* 표준발음법 제6항

제6항 모음의 장단을 구별하여 발음하되, 단어의 첫음절에서만 긴소리가 나타나는 것을 원칙으로 한다.

(1) 눈보라[눈:보라] 말씨[말:씨] 밤나무[밤:나무]
많다[만:타] 멀리[멀:리] 벌리다[벌:리다]
(2) 첫눈[천눈] 참말[참말] 쌍동밤[쌍동밤]
수많이[수:마니] 눈멀다[눈멀다] 떠벌리다[떠벌리다]

다만, 합성의 경우에는 둘째 음절 이하에서도 분명한 긴소리를 인정한다.

반신반의[반:신 바:늬/반:신 바:니] 재삼재사[재:삼 재:사]

[붙임] 용언의 단음절 어간에 어미 '-아/어-'가 결합되어 한 음절로 축약되는 경우에도 긴소리로 발음한다.

보아 → 봐[봐:] 기어 → 겨[겨:] 되어 → 돼[돼:]
두어 → 둬[둬:] 하여 → 해[해:]

다만, '오아→와, 지어→져, 찌어→쪄, 치어→쳐'등은 긴소리로 발음하지 않는다.

* 표준발음법 제7항

긴소리를 가진 음절이라도 다음과 같은 경우에는 짧게 발음한다,

1. 단음절인 용언 어간에 모음으로 시작된 어미가 결합되는 경우
감다[감:따] - 감으니[가므니] 밟다[밥:따] - 밟으면[발브면]
신다[신:따] - 신어[시너] 알다[알:다] - 알아[아라]

다만, 다음과 같은 경우에는 예외적이다.
끌다[끌:다] 끌어[끄:러] 벌다[벌:다] 벌어[버:러] 없다[업:따] 없으니[업:쓰니]

2. 용언 어간에 피동, 사동의 접미사가 결합되는 경우

감다[감:따] – 감기다[감기다] 꼬다[꼬:다] – 꼬이다[꼬이다] 밟다[밥:따] – 밟히다[발피다]

다만, 다음과 같은 경우에는 예외적이다.
끌리다[끌:리다] 벌리다[벌:리다] 없애다[업:쌔다]

[붙임] 다음과 같은 합성어에서는 본디의 길이에 관계없이 짧게 발음한다.
밀-물 썰-물 쏜-살-같이 작은-아버지

<부록>

(1) 운소

장단은 운소의 한 유형이다. 운소에는 장단 이외에도 고저, 강세, 억양 등이 있을 수 있다. 표준발음에서는 장단을 변별적인 요소로 다루고 있다. 중세 국어에서는 음의 높낮이가 단어의 뜻을 변별해 주었다. 이러한 변별력은 방점을 통해 확인된다. 음절 왼쪽에 점이 없으면 평성(낮은 소리), 점이 하나 있으면 거성(높은 소리), 점이 두 개 있으면 상성(처음은 낮고 끝은 높은 소리)이었다. 현대 국어에서는 동남방언, 영동방언, 동북방언에서 고저가 단어의 뜻을 구분하는 데 역할을 한다. 억양은 단어 차원의 운소가 아니라 문장 차원의 높낮이 변화이다. 의문문의 끝이 올라가는 등의 유형이 있다. 운소는 비분절음, 또는 초분절음이라고도 한다. 발화 안에 실현된 음소는 개별적인 단위(자음과 모음)로 잘라낼 수 있지만(분절되지만) 운소의 경우는 음소처럼 명확하게 잘라낼 수 없기 때문에 분절이 되지 않는 소리 정보라고 하여 비분절음이라고 하는 것이다. 초분절음이라고 할 때는 운소가 음소 위에 얹힌다는 뜻을 가지고 있다.

(2) 참고문헌

김성규·정승철(2013),『(개정판) 소리와 발음』, 한국방송통신대학교출판부.
김종규(2006), 음운현상의 수의성과 음장,『어문학』92, 한국어문학회, 19-48.
배주채(2011),『(개정판) 국어음운론 개설』, 신구문화사.
신지영(2011),『한국어의 말소리』, 지식과 교양.
이병근(1978), 국어의 장모음화와 보상성,『국어학』6, 국어학회, 1-28.
이병근(1981),『음운현상에 있어서의 제약』, 탑출판사.
이상억(2000), 음장 및 성조,『새국어생활』10-1, 국립국어연구원.
지민제(1993), 소리의 길이,『새국어생활』3-1, 국립국어연구원.
최명옥(2008),『국어 음운론』, 태학사.
한영균(1988), 비음절화 규칙의 통시적 변화와 그 의미,『울산어문논집』4, 울산대 국문과, 1-26.

4.2.2. 문법론 - '보어'의 설정과 범위

Ⅰ 핵심 문법 기술부

1. 보어의 정의

보어는 '되다', '아니다', '싫다', '좋다', '맞다' 등의 서술어가 요구하는 두 개의 성분 중 주어 이외에 필수적으로 나오는 성분을 말한다. 보어는 체언에 보격 조사 '이/가'가 붙거나 보조사가 붙어 이루어진다.

2. 보어의 특성

보어의 특성을 정리해 보면 다음과 같다.

(1) 보어의 특성
ㄱ. 조사 '가'가 붙는다.
ㄴ. 문장에서 필수적인 요소이다.
ㄷ. 의미역할(theta-role)은 대상(Theme)이다.
ㄹ. 관계관형절의 표제명사가 될 수 없다.
ㅁ. 결합되는 조사 '가'는 생략이 가능하다.

(1ㄱ). (1ㄴ)은 논항으로서의 조건 중 가장 기본적인 것이며 (1ㄷ)은 보어가 공통적으로 가지는 의미역할이 대상으로 규정됨으로써 필수적 부사어의 의미역할인 '처소(Location), 도달점(Goal), 수혜주(Benefactive)' 등과 구별된다. (1ㄹ)은 보어가 서술어와의 관계가 의미·통사적으로 매우 긴밀함을 드러내 준다. 목적어의 경우 대부분 관계관형절의 표제명사가 가능한 반면 보어는 표제명사가 될 수 없다. (1ㅁ)은 보어에 결합되는 조사 '가'가 주격 조사나 목적격 조사와 같이 구조격 조사의 일종임을 보여 준다. 이 특성은 필수적 부사어에 결합되는 부사격 조사들이 뚜렷한 의미를 가지고 있어 생략이 불가한 것과 비교해 볼 수 있겠다.

3. 보어의 범위

보어를 요구하는 용언은 '되다', '아니다' 이외에 심리형용사와 같은 형용사 부류와 일부의 자동사가 있다.

(2) 보어를 요구하는 용언
ㄱ. 철수가 선생님이 되었다.
ㄴ. 철수가 범인이 아니다.
ㄷ. 철수가 범인이 맞다.

ㄹ. 아기 코끼리가 1톤이 나간다.
ㅁ. 철수는 호랑이가 무섭다.

이들은 주어 이외에 논항을 하나 더 요구하므로 두 자리 서술어가 된다. 그러면 주격 조사 '가'와 보격 조사 '가'는 동일한 것인가? 가' 보어의 특성을 (1)과 같이 규정하고 국어의 문법 체계에서 '보어'를 주어나 목적어와 변별되는 문장 성분으로 인정한다면 주격 조사 '가'와 보격 조사 '가'는 동형어로 분리되어야 할 것이다. '되다', '아니다', '싫다', '맞다', '나가다' 등 '가' 보어를 요구하는 구문은 서술어가 되는 용언이 두 개의 필수적인 논항을 요구하는 단문이므로 서술절을 가진 구문이라고 할 수 없다.

Ⅱ 적용 문법 기술부

(1) 학문 문법

어떠한 언어 단위나 형태를 같은 문법 범주로 묶기 위해서는 공통의 의미, 통사적 특성을 공유하고 있음이 밝혀져야 한다. 필수적 부사어를 보어의 일종으로 보아야 한다는 주장도 있으나 보어와 필수적 부사어의 특성에 대한 세밀한 논의에 기반하기보다 보어와 필수적 부사어가 필수적이라는 공통점과, 부사어가 수식언으로 수의적인 요소라는 두 가지 근거에서 출발한다. 그러나 필수적 부사어와 '가' 보어를 하나의 범주로 묶기 위해서는 이 둘의 특성을 면밀하게 살펴야 한다.

기존의 국어 교육 문법에서 '되다'와 '아니다'의 NP2만을 보어로 인정한 것은 조사 '로', '와', '에게', '에' 등이 구문에 따라 필수적인 요소가 되기도 하고 수의적인 요소가 되기도 하는데 이중 필수적인 요소만을 보어로 보면 이러한 조사들을 동시에 보격과 부사격의 두 가지로 범주화하는 결과를 가져오게 되기 때문이다. 이는 특정한 부사어가 필수적인 요소가 되는 것을 '로', '와', '에게', '에' 등 조사의 문제가 아니라 서술어가 되는 특정 용언의 개별적 특질에 의한 것으로 보는 관점이다. 용언이 필수적으로 요구하는 부사어를 보어로 보는 것이 문장 성분의 체계 설명에서는 더 간결한 측면이 있다. 그러나 문장 성분의 문제는 격조사 체계와 직접적으로 연관되므로 국어 문법의 체계 전체를 고려했을 때 필수적 부사어로 규정하는 것이 나을 수 있다. 필수적 부사어를 보어로 보면 이러한 경우에 결합하는 '로', '와', '에게', '에' 등의 조사를 보격 조사로 보아야 하는데 같은 형태의 조사가 수의적인 성분인 부사어에 결합될 때는 부사격 조사로 볼 수밖에 없다. 동일한 의미와 형태의 조사를 구문에 따라 보격 조사와 부사격 조사로 분리하여야 하는 문제가 생기는 것이다.

보격 조사 '가'와 결합되는 필수 성분들은 '로', '와', '에게', '에' 등과 결합되는 필수 성분들과는 다른 면을 가지고 있다. '가' 보어는 '되다'와 '아니다' 구문의 두 번째 명사구를 비롯하여 심리형용사 구문과 일부의 자동사 구문에 필수적으로 출현하는데 이때 결합하는 조사가 '가'로 형태가 일정하다. 이는 몇 가지 점에서 조사 '로', '와', '에게', '에' 등이 결합된 필수 성분의 경우와 비교된다. 첫째, 여러 형태의 조사가 나타난다는 점, 둘째, 용언의 특성에 따라 필수적인 요소로 쓰이거나 수의적인 요소로 쓰일 때 해당 조사의 의미가 동일하다는 점 등이다. 조사 '가'와 결합되는 성분은 기존 사전에서 기술한 바와 같이 보조사로서 양태적 용법을 가지는 경우도 있지만 이때

는 부사격 조사와 달리 조사 '가'의 의미가 달라진다.

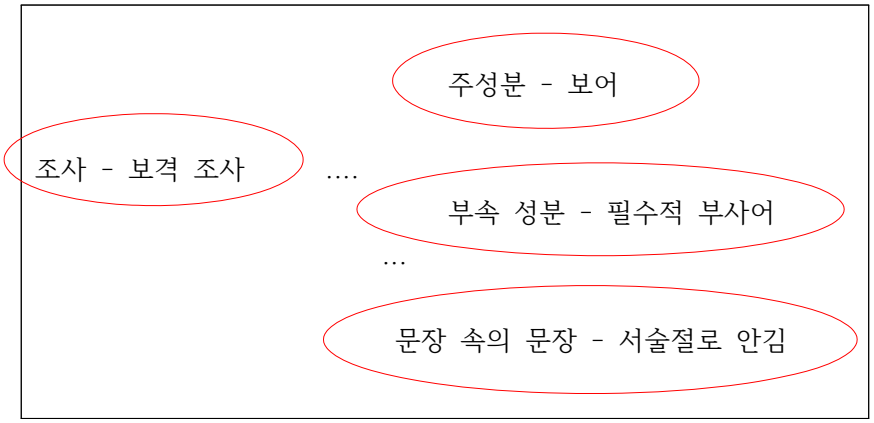
보어가 주어나 목적어와 같은 부류의 문장 성분으로 규정되려면 용언의 통사적 특성에 의하여 구조적으로 설명될 수 있어야 한다. '가' 보어 이외에 부사격 조사가 결합되는 요소들을 필수적 부사어로 보는 것은 이러한 부사어들이 구조적인 문제가 아니라 개별 용언의 의미적인 문제로 필수성을 가진다고 보았기 때문이다. 필수적 부사어를 부정하는 논의에서 부사어는 원래 수의적인 성분인데 '필수적'이라는 수식을 허용하는 것이 모순이라는 지적이 있으나 이는 '영희는 예쁘게 생겼다.', '철수는 영희와 잘 지낸다.'와 같은 예문을 보면 부사어와 필수성이 양립할 수 없는 것도 아니라고 할 수 있다. 이러한 문장에서 개별 용언의 의미적 특성 때문에 밑줄 친 부분의 부사어를 필수적으로 나타나며 이 부분을 부사어 이외에 다른 성분으로 볼 수 없기 때문에 이러한 필수성은 부사어의 문제가 아니라 용언의 문제로 해석하는 것이 합리적일 것이다.

(2) 국어 교육 문법

2002년도 국어 교육 문법의 보어의 범위는 지나치게 좁아서 '나는 호랑이가 무섭다/싫다' 등에서 필수적으로 나오는 '가' 명사구의 경우 조사의 형태와 필수성 여부에서 동일한데도 불구하고 이를 보어로 볼 수 없기 때문에 이러한 문장들을 서술절로 처리하는 결과를 낳았다. 따라서 표준 문법에서는 기존의 보격 조사를 '가'로 한정하되 보어의 범위를 서술어가 취하는 주어 이외의 필수적 '가' 명사구까지로 확장하였다.

보어의 범위를 어떻게 설정하느냐의 문제는 격조사 중에서 보격 조사, 부사격 조사, 문장 성분 중에서 필수적 부사어, 그리고 문장의 확대의 서술절과 관련된 것이다. 따라서 보어의 범위의 문제에 대해서 이해할 때 다음의 지도를 참고하여 여타의 주제와 함께 통합적으로 이해할 필요가 있다.

<개념 지도> 개념 지도를 통하여 문법 체계의 다른 부분과의 관련성을 보여줌



(3) 한국어 교육 문법

한국어 교육 문법에서는 보어의 범위를 표준 문법보다 더 확장할 필요가 있을 것으로 보인다. 외국인 학습자들의 입장에서는 서술어가 필수적으로 요구하는 요소들을 다

보어로 간주하는 것이 문장을 구성할 때 도움을 줄 수 있다. 왜냐하면 학문 문법이나 국어 교육 문법에서는 보어가 격조사와 문장의 짜임새 등의 체계의 다른 부분과의 정합성이 중요하지만 조사와 어미 등의 문법 요소가 존재하지 않는 다른 언어에서 이러한 고려는 별로 중요하지 않을 것이기 때문이다. 일반언어학적으로 보어는 서술어가 요구하는 주어 이외의 필수적인 성분으로 간주된다. 그러므로 한국어 교육 문법에서는 '되다', '아니다', 심리형용사, 일부의 자동사 구문에 필수적으로 나오는 두 번째 명사구 이외에 서술어가 요구하는 '와' 명사구, '에' 명사구, '에게' 명사구 등도 보어로 볼 수 있다.

(4) 생활 문법

일반적으로 '가'를 주어 뒤에 붙는 표지로 알고 있지만 '가'는 주어와도 결합하고, 보어와도 결합하는 특성을 보인다. 따라서 문장의 성분을 분석할 때 표지가 같아서 주어와 보어를 혼동할 수도 있으니 주의를 요한다.

조사 '가'는『표준국어대사전』에서 하나의 표제어 안에서 처리하고 있다.

▶『표준국어대사전』

가11「조」「1」(받침 없는 체언 뒤에 붙어) 「1」어떤 상태나 상황에 놓인 대상, 또는 상태나 상황을 겪거나 일정한 동작을 하는 주체를 나타내는 격 조사. 문법적으로는 앞말이 서술어와 호응하는 주어임을 나타낸다.「2(되다, 아니다 앞에 쓰여) 바뀌게 되는 대상이나 부정(否定)하는 대상임을 나타내는 격 조사. 문법적으로는 앞말이 보어임을 나타낸다. 바뀌게 되는 대상을 나타낼 때는 대체로 조사 '로'로 바뀔 수 있다.「2」(받침 없는 체언이나 부사어 뒤, 또는 연결 어미 -지 나 -고 싶다 구성에서 본동사의 목적어나 받침 없는 부사어 뒤에 붙어) 앞말을 지정하여 강조하는 뜻을 나타내는 보조사. 흔히 뒤에는 부정적인 표현이 온다.

이하 생략

대부분의 사전이 조사 '가'의 모든 용법을 다의 기술을 하고 있었는데 주격 조사와 보격 조사는 형태는 같지만 전혀 다른 기능을 가지고 있으므로 별개의 조사로 보아야 할 것이다.

▶ 온라인 가나다 '보어' 질문 예시

Q : '물이 얼음으로 되었다', '철수가 나에게 책을 주었다'에서 '얼음으로'와 '나에게' 모두 필수적으로 쓰이는 요소인데 보어가 아닌가요?
A : 표준 문법에서는 조사 '가'를 가진 것만을 보어로 보기 때문에 '얼음으로'와 '나에게'는 보어가 아닌 부사어입니다. 다만, 이들 부사어는 필수적인 성분이므로 필수적 부사어라고 합니다.

<부록>

참고문헌

강명윤(1995),「주격 보어에 관한 소고」,『생성문법연구』 5권 2호, 391-417.
남기심·고영근(1985/1993), 『표준 국어 문법론』, 탑출판사,
목정수(2004), 「記述動詞와 主觀動詞 앞의 '가形 成分'의 통사적 기능-單一主語說 정립을 위하여-」, 『어문연구』 32권 4호, 37-61.
송복승(2005), 「"아니다" 구문에서 주격 보어의 격 실현」, 『배달말』 제37집, 149-177.
송복승(2007), 「국어 보어의 특성과 범위 재론」, 『한국언어문학』 제61집, 5-29.
송창선(2008), 「현행 학교문법에서 보어 설정의 문제점」,『국어교육연구』 제43집, 국어교육학회, 83-104.
양명희(2006), 「보어와 학교문법」, 『한국어학』 제32호, 167-192.
유현경(2010), 「국어 문법에서의 '가' 보어 설정 문제-심리형용사 구문의 NP2를 중심으로 -」,『어문론총』 52, 한국문학언어학회, 1-28.
유형선(1999), 「보어에 관한 一考」, 『한국어학』 제9집, 한국어학회, 181-203.
이영경(2004), 「국어 'NP이' 보어의 성격에 대한 고찰」, 『어문연구』 32권 3호, 한국어문교육연구회, 137-163.
조경순(2001), 「국어 보어에 대한 의미 구조론적 연구」,『한국언어문학』 제47집, 685-704.
최형강(2004), 「국어의 격조사구 보어 연구」, 서울대 대학원 박사학위 논문.
최형기(2000),「국어 보어에 관한 연구」,『언어학』 8권 3호, 대한언어학회, 203-217.

4.2.3. 담화론 - '담화'의 개념과 기능

Ⅰ. 핵심 문법 기술부

1. 담화의 성립

담화는 화자(필자), 청자(독자), 언어, 메시지, 장면으로 이루어진다. 반드시 의미나 생각, 의도를 전달하는 사람-화자(필자)-이 있어야 하고, 또 이를 수용하는 사람-청자(독자), 그리고 전달하고자 하는 의미나 생각, 의도-메시지-, 또 이러한 작용이 일어나는 장면(상황)이 있어야 한다.

따라서 담화란 화자(필자)가 어떤 상황(장면)에서 어떤 의도를 청자(독자)에게 전달하고자 표현하는 하나 이상의 발화를 말한다. 일반적으로 담화는 (1)과 같이 발화들의 연쇄로 이루어진다.

(1) 사물이나 인물에 대하여 발표를 할 때에는 그 특성이 잘 드러나도록 해야 합니다. 사물을 설명할 때에는 모양이나 쓰임새 또는 그 대상을 이해할 수 있는 내용을 고릅니다. 상대방이 관심을 가질 만한 것을 찾아 알기 쉽게 설명하여야 합니다. 인물을 설명할 때에는 그 사람의 특징적인 모습이나 성격, 일대기, 일화, 업적 등을 생각합니다. 친구들이 들어 보았음직한 인물에 대하여 설명할 때에는 그 사람의 일대기나 업적, 그 사람과 관련된 재미있거나 중요한 일화를 이야기합니다. 또, 친구들이 모르는 인물에 대하여 설명할 때에는 그 사람의 특징적인 모습이나 성격을 중심으로 이야기 합니다.

(1)은 모두 여섯 개의 문장 수준의 발화로 이루어져 있으며, 사물이나 인물에 대한 정보를 발표하고자 할 때, 그 방법을 설명하고 있는 정보 전달 목적의 설명문이다. 주제는 '사물이나 인물에 대해 발표할 때의 방법'이고 사물과 사람을 설명할 때 필요한 내용을 세부적으로 설명하고 있다. 이처럼 일반적으로 담화는 하나 이상의 발화가 하나의 주제를 향하여 기술되어 있는 것을 말한다.

2. 담화 기능

그런데 여러 개의 발화가 연결되어 있다고 해서 담화가 되는 것은 아니다. (2)의 경우를 보자.

(2) 몸은 피곤하지만 기분은 괜찮다. 별로 노력하지 않는데 잘되는 일이 있다. 약속이나 만남의 자라에는 꼭 나가는 것이 좋을 듯. 계획을 바꾸면 크게 후회할 수도 있다. 그간 도움을 주었던 이들에게 감사의 표시를 하자. 앞으로도 계속 도움 받을 상황이 있다. 남편에게는 뭔가 특별한 일이. 속으로 꿍하고 있을 수 있으니까 마음을 헤아려 주자. 가족과 자신의 건강을 체크하는 것이 아주 중요할 때.

(2)는 아홉 개의 발화로 이루어져 있다. 무엇을 나타내고자 하는지 주제가 무엇인지 짐작하기 쉽지 않다. (2)를 (3)과 같이 바꾸면 그 의미가 쉽게 이해된다.

(3)
오늘의 운세
몸은 피곤하지만 기분은 괜찮다. 별로 노력하지 않는데 잘되는 일이 있다. 약속이나 만남의 자라에는 꼭 나가는 것이 좋을 듯. 계획을 바꾸면 크게 후회할 수도 있다. 그간 도움을 주었던 이들에게 감사의 표시를 하자. 앞으로도 계속 도움 받을 상황이 있다. 남편에게는 뭔가 특별한 일이. 속으로 꿍하고 있을 수 있으니까 마음을 헤아려 주자. 가족과 자신의 건강을 체크하는 것이 아주 중요할 때.

(2)와 (3)의 차이는 '오늘의 운세'라는 제목이 있고 없는 것에 있다. 이 경우 제목은 9개의 발화 연쇄가 모인 글이 어떤 의도를 나타내는지를 이해할 수 있게 해 준다. (2)에서는 정확하게 파악할 수 없었던 화자(필자)의 의도가 (3)에서는 명확하게 드러나게 된다. (2)와 (3)의 차이는 화자(필자)의 의도가 무엇인지 확인 가능한지 그렇지 않은지에 있으며, 이렇게 파악할 수 있는 의도를 '담화의 기능'이라고 한다.
화자(필자)가 청자(독자)에게 전달하고자 하는 의도 즉 담화 기능에는 보통 정보 전달 기능, 호소 기능, 약속 기능, 친교 기능, 선언 기능이 있다.

(4) 담화 기능
ㄱ. 정보 전달 기능: 화자(필자)가 어떤 사실이나 사물, 현상에 대한 정보나 지식을 청자(독자)에게 전달하는 기능.
ㄴ. 호소 기능: 화자(필자)가 청자(독자)의 마음을 움직여 무엇인가를 하도록 유도하는 기능.
ㄷ. 약속 기능: 화자(필자)가 청자(독자)에게 무엇을 하겠다고 약속하는 기능.
ㄹ. 친교 기능: 화자(필자)가 청자(독자)에게 친함, 미안함, 감사함, 애도 등과 같은 심리적 상태를 표현하는 기능.
ㅁ. 선언 기능: 화자(필자)가 청자(독자)에게 자신의 의견이나 주장 따위를 밝힘으로써 새로운 사태를 불러일으키는 기능

하나의 발화든 발화의 연쇄이든 그것이 담화가 되느냐 되지 않느냐는 발화의 연쇄가 (4)와 같은 담화 기능 수행 여부에 달려 있다.

Ⅱ. 적용 문법 기술부

(1) 학문 문법
보통 담화는 두 개 이상의 문장의 연쇄로 이루어지는 것이 일반적이다. 그러나 두 개 이상의 문장이 연결되어 있다고 해서 모두 담화가 되는 것은 아니다.

(예) 영호는 아침에 놀이공원에 갔다. 놀이공원은 하루를 보내기에 매우 재미있는

곳이다. 하루를 보내기에 재미있는 곳은 여러 곳이 있다. 동물원도 그중 하나이다. 동물원에는 호랑이가 살고 있다. 호랑이는 우리나라에서는 더 이상 야생 상태로 발견되지 않는다. 우리나라에서는 발견되는 야생동물은 그 수가 점점 줄고 있다.

위의 예는 모두 일곱 개의 문장으로 이루어진 글이다. 각 문장들은 문법적으로 완전하고, 바로 앞뒤 문장 사이의 의미적인 관계로 자연스럽다. 그러나 일곱 개의 문장으로 구성된 전체 글은 무엇을 나타내고자 하는지 이해할 수 없다. 비록 여러 개의 문장으로 이루어진 글이더라도 이와 같은 경우는 담화가 되기 어렵다.

한편, 담화가 문장보다 커야 하는지 작을 수도 있는지에 대해서도 논의가 분분하다. 화자(필자)가 청자(독자)에게 행한 발화가 어떤 의도를 전달하고자 하는 목적이 수반되고, 그 의도를 청자(독자)가 이해할 수 있을 때 그 장면에서 담화로 성립한다고 보면 문장 수준 이하의 발화도 담화가 될 수 있다.

(예) ㄱ. 불이야!
ㄴ. 정숙

위의 예는 문장 수준이 아니지만 담화로서 성립할 수 있다. '불이야!'는 화자가 '불이 났다'는 사실을 알리고자 하는 목적으로 발화를 하고, 청자가 이러한 화자의 의도를 이해할 때 담화로서 성립하는 것이다. 도서관의 입구에 '정숙'이라는 표지가 붙었다고 하자. '조용한 상태'라는 사전적인 의미 그 자체로는 담화로 성립하지 않는다. 그저 단어 하나에 불과하다. 그러나 도서관 문 앞에 붙은 '정숙'은 도서관 주인이 도서관 이용자들에게 '여기서는 조용히 해야 한다'라는 의도를 알리고자 하는 것으로, 그 장면에서는 담화로 성립한다. 이처럼 비록 여러 문장의 연쇄가 아니지만 또 문장의 형태가 아니지만 담화로 성립하는 경우도 많이 있다.

(2) 국어 교육 문법

'담화'라는 용어는 '국어' 과목과 '독서와 문법' 과목에서 그 개념이 다르게 쓰이고 있다는 것을 주의해야 한다. '국어'에서는 '담화'는 구어적인 언어 형식을 나타내고 '글'은 문어적인 언어 형식을 나타내는 것으로 보아 이 둘을 구분하고 있다. '독서와 문법'에서는 구어적인 언어 형식과 문어적인 언어 형식 모두를 '담화'로 통칭하고 있다.

또 국어 교육에서는 일반적으로 담화는 하나의 주제를 나타내고 있는 발화 또는 발화의 연쇄를 말한다. 일반적으로 담화는 문장 단위보다 큰 것을 의미한다.

(3) 한국어 교육 문법

한국어 교육 문법에서는 담화의 개념 자체나 담화 기능에 대한 개념 자체보다는 담화의 의미, 발화의 의미를 파악하는 능력이 중요하다. 외국인 학습자들 입장에서는 어떤 단어나 문장 또는 그 연쇄가 수행하는 발화 기능, 담화 기능을 이해하는 것이 의사소통에 핵심적이기 때문이다.

(예) 영희: 오늘 점심 뭐 먹고 싶니?
수철: 오늘은 난 짜장면이야.

위의 예는 점심 메뉴를 정하기 위한 '대화' 형식의 담화이다. '수철'의 발화 "오늘은 난 짜장면이야"는 문법적으로는 성립하지 않는 문장이다. 그러나 '점심 메뉴'를 정하기 위한 장면에서는 '무엇을 먹을지를 묻는 질문'에 대하여 '난 오늘 점심은 짜장면을 먹을 거야'라는 대답으로서 '설명'의 기능을 하고 있다. 이와 같이 한국어 교육 문법에서는 단어나 문장 의미 차원뿐만 아니라 담화 차원의 의미에 대한 이해가 매우 중요하다.

(4) 생활 문법

생활에서 어떤 발화 형식을 사용하느냐는 화자와 청자 간의 효과적인 의사소통을 위하여 중요하게 고려되어야 한다. 예컨대 거절을 하거나 명령하고자 할 때 직접적인 표현을 사용하면 정확하고 빠르게 표현과 이해가 이루어질 수 있지만 화자와 청자 사이에 심리적인 부담을 줄 수 있다.

(예) (매우 소란스러운 교실 상황)
(가) 조용히 해.
(나) 조용히 하자.
(다) 조용히 해 줄 수 있겠니?

(가)는 시끄러운 상황에서 조용한 분위기로 바꾸기 위하여 '명령'의 형식으로 발화한 것이고, (나)는 청유의 형식, (다)는 의문의 형식을 통하여 '조용히 하라'는 의도를 전달하고 있다. 세 경우 모두 같은 의도를 전달하고 있지만 (가)보다는 (나)가, (나)보다는 (다)가 훨씬 명령의 강도가 약화된 표현이다. 이러한 표현을 사용함으로써 상대방을 배려하여 관계를 부드럽게 할 수 있고, 서로간의 기분을 상하지 않도록 하여 갈등을 피할 수도 있다.

<부록>

(1) 용어

① 담화와 텍스트

담화와 텍스트를 구분하여 담화는 구어를, 텍스트는 문어를 가리키기도 하고 구어, 문어를 통칭하여 담화라고 하기도 한다. 또 담화는 언어 수행, 표층 구조를, 텍스트는 언어 능력, 심층 구조를 나타내는 용어로 사용하기도 하고 어떤 경우에는 반대로 지칭하기도 한다.

② 발화와 문장

발화는 문장이나 단어가 실제로 글이나 말로 표현되어 명령, 질문, 제안 등의 기능을 수행하는 것이고, 문장은 주어와 서술어가 있으며, 의미적으로 완결성을 갖춘 추상

적인 실체이다. ‘오늘 점심 뭐 먹을까?’라는 문장을 누가 얘기하느냐, 같은 사람 얘기하더라도 언제 하느냐에 따라 모두 다른 발화가 된다. 즉 한 사람이 같은 문장을 다른 시간에 표현을 하면 서로 다른 발화가 된다.

③ 발화, 음성, 음향

발화는 단어나 문장이 명령, 질문, 제안 등의 기능을 가지고 음성이나 문자로 실현된 것을 말한다. 한편 음성은 음성 기관을 통해서 조음되는 소리를 모두 가리키는 개념이고, 음향은 음성이 아닌 동물의 울음소리나 물체에서 나는 소리와 그 울림을 말한다.

(2) 참고문헌

이성만(1993),「텍스트 구조의 이해」,『텍스트 언어학』1. 텍스트언어학회.
임규홍(2006),「‘담화 문법 교육’에 대하여」,『문법 교육』4, 한국문법교육학회.
고영근(1995),『단어ㆍ문장ㆍ텍스트』, 한국문화사.
이은희(2000),『텍스트 언어학과 국어교육』, 서울대학교 출판부.
고영근(1999ㄴ),『텍스트 이론-언어문학통합론의 이론과 실제』, 아르케.
고영근(1990),「문장과 이야기의 관련성에 관한 연구」,『관악어문연구』15.
이용주(1990),「언어 단위에 대하여」,『국어교육』69ㆍ70, 한국국어교육연구회.
이용주(1991),「담화단위로서의 (적격)문에 대하여」,『국어교육』71ㆍ72, 한국어교육연구회.
이희자(1995),「‘~이다’와 발화문」,『주시경학보』13.

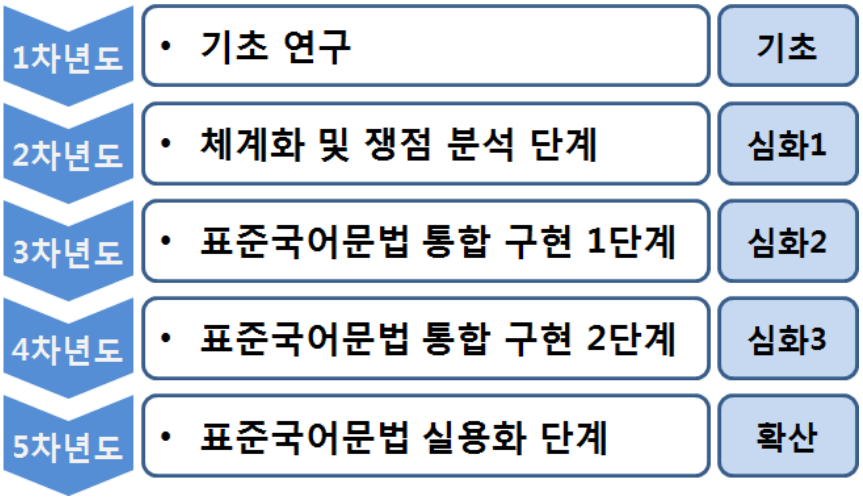
5. 표준 국어 문법 개발 사업의 단계별 이행안 설계

5.1. 5개년 계획의 단계 설정

표준 국어 문법의 개발은 총 5년에 걸친 연구 기간을 통해 완성된다. 1차년도는 기반화 단계로 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구가 이루어졌다. 1차년도의 기초연구에서 국어 교육 및 한국어 교육 등의 교육 문법, 학문 문법, 생활 문법의 기반 문법 및 참조 문법으로 표준 국어 문법의 개념을 정립한 바 있고 이를 반영하여 ‘핵심 문법 기술부’와 ‘적용 문법 기술부’의 두 가지 층위로 문법 기술 모형을 제시하였다. 향후 계획된 4년간의 시간적 요소를 고려할 때 표준 국어 문법은 ‘핵심 문법 기술부’에 중점을 두고 기술하는 것이 현실적으로 문법의 기술을 충실하게 할 수 있다는 결론을 얻었다. 그러므로 문법 기술 모형에서 ‘적용 문법 기술부’의 내용을 고려하면서 ‘핵심 문법 기술부’를 우선적으로 기술하는 것을 전제로 하여 5개년의 이행안 계획을 구상하였다.

향후 2차년도는 체계화 및 쟁점 분석 단계, 3차년도와 4차년도는 표준 국어 문법

통합 구현 단계, 5차년도는 표준 국어 문법 실용화 단계가 될 것이다. 5개년 계획의 단계를 제시하면 아래와 같다.



<그림 3-5> 5개년 계획의 단계

5.2. 단계별 세부 연구 내용

1차년도에 진행된 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구를 기반으로 하여 2차년도부터 5차년도까지 이루어질 연구 내용을 세부적으로 살펴보면 다음과 같다.

◀ 1차년도: 기반화 단계

표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구로 국어 문법 표준화의 방향을 설정하고, 향후 표준 국어 문법의 실제 기술의 기반을 마련한다.

① 개념 및 원칙 수립: 국내외 선행 연구 조사, 월별 정례 세미나, 워크숍, 학술대회 등 다양한 학술 활동을 통한 연구 성과 도출하여 표준 국어 문법의 원칙 및 개념 정립하고, 각 영역별 국내 최고의 권위자로 구성된 자문위원회의 자문을 통하여 연구 결과를 점검한다.
② 표준 국어 문법 개발을 위한 쟁점 분석: 기존 연구 성과 분석하고 국어 지식과 관련된 거시적 미시적 쟁점을 발굴한다.
③ 표준 국어 문법을 위한 국어 문법 지식 선정 및 상세범주화: 표준 국어 문법을 위한 국어 문법 지식을 선정하고 상세범주화한다.
④ 표준 국어 문법 모형 개발: 표준 국어 문법을 위한 기술 방법론 모색하고 제안한 기술 체계에 따른 구체적 모형 제시를 제시한다.

◀ **2차년도: 체계화 및 쟁점 상세 분석 단계**

음운, 형태, 통사, 담화 등 국어 문법 각 영역에서 기술할 항목에 대한 체계를 정립함과 동시에 쟁점이 되는 내용을 도출하여 분석한다.

① 상세범주화 체계 정비: 1차년도에 수집하여 범주화한 개별 세부 항목의 체계를 정비한다.
② 범주별 관계 설정: 기존 문법 체계를 비교 분석한 자료를 기반으로 표준적인 국어 문법 체계를 정립하고 음운, 형태, 통사, 담화 등 국어 문법 각 영역에서 서로 상치되는 부분 조정하여 체계의 내적 정합성 확보한다.
③ 쟁점 분석: 분야별로 항목 기술시 문제가 될 수 있는 쟁점을 도출하여 쟁점의 내용을 상세하게 분석한다.
④ 쟁점의 우선순위 설정: 분석한 후 쟁점별로 기술한 내용의 전체 체계를 맞추고, 용어 및 기술 방식을 정리하며 분야별 쟁점을 중요도에 따라 위계화한다.
⑤ 용어의 표준화: 1차년도의 성과물인 문법서 및 교과서 분석의 결과를 토대로 용어의 표준화의 안을 마련한다.

◀ **3차년도: 표준 문법 통합 구현 1단계**

음운, 형태, 통사, 담화 등 세부 범주의 각 항목을 기술한다. 통합화 단계는 1차년도, 2차년도에 걸쳐 정립된 표준 국어 문법의 항목을 통합적으로 기술하는 단계이다. 특히 3차년도에는 효율성을 고려하여 논쟁이 적은 세부항목에 대해 우선적으로 기술하면서 전체의 틀을 확정한다.

① 우선 기술 항목 결정: 체계 내적 분석과 자문 및 설문 등을 통해 우선 기술 항목을 결정한다.
② 영역별 우선 기술 항목 세부 기술: 2개년에 걸쳐서 개발된 표준 국어 문법의 체계 안에서 각 영역별로 우선 기술 항목에 대한 세부 기술을 한다.
③ 쟁점 항목 기술 토대 마련: 쟁점이 되는 문법 범주를 확정하고 쟁점에 대한 다양한 관점을 비교 분석하여 기술의 토대를 마련한다.
④ 세부 기술의 통합화: 영역별 기술과 범주별 기술을 통합적으로 기술한다.
⑤ 용어 표준화: 용어 표준화 안을 토대로 용어를 전문가 자문 및 설문을 통해 표준 용어를 확정한다.
⑥ 3차년도와 4차년도의 표준 문법 통합 구현은 연구진 이외에 추가 집필진에게도 집필 의뢰를 할 필요가 있다. 이때는 연구진 인원과 전체 집필 분량을 고려하여야 하며, 이러한 집필 의뢰는 항목 집필의 효율성을 높이기도 하지만 학계의 의견 수렴 과정이므로 필수적인 절차이다.

◀ **4차년도: 표준 문법 통합 구현 2단계**

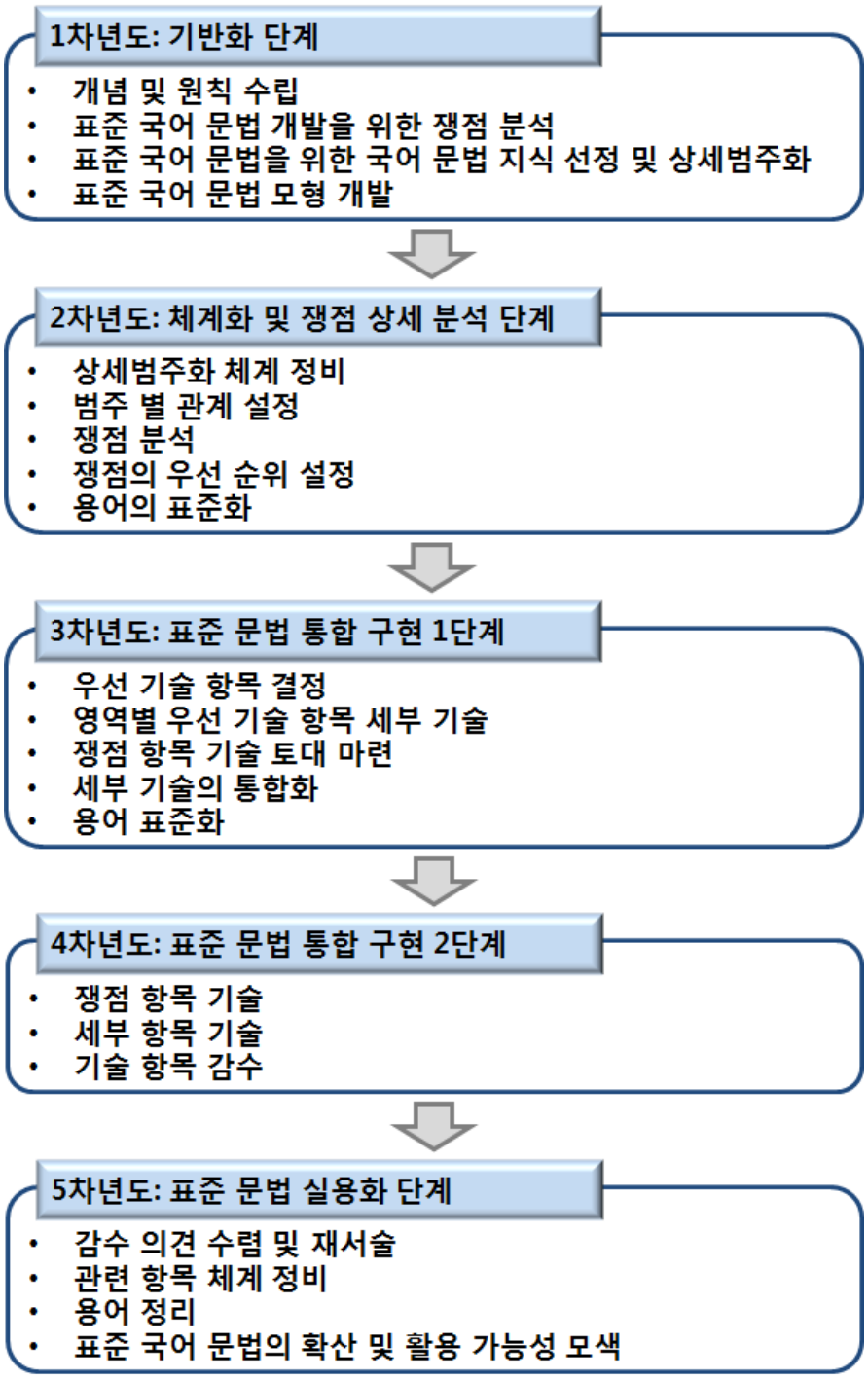
음운, 형태, 통사, 담화 등 세부 범주의 각 항목을 기술한다. 표준 문법 통합 구현 2단계인 4차년도에는 쟁점 항목을 포함하여 세부 항목 기술을 완성한다.

① 쟁점 항목 기술: 2차년도와 3차년도에 걸쳐 비교 분석된 쟁점 항목을 상세 기술한다.
② 세부 항목 기술: 3차년도의 우선 기술 항목 이외의 항목을 기술한다.
③ 기술 항목 감수: 3차년도에 기술한 항목 및 4차년도에 기술한 항목에 대한 감수를 통해 수정안을 마련한다.
④ 4차년도의 표준 문법 통합 구현 역시 연구진 이외에 추가 집필진에게도 집필 의뢰를 할 필요가 있다. 이때 쟁점 항목은 연구진이 중심이 되어 기술하고, 일반 항목을 추가 집필진에게 의뢰하는 방식이 필요하다.

◀ **5차년도: 표준 문법 실용화 단계**

5차년도는 4년에 걸쳐 이루어진 연구를 마무리하는 단계로 쟁점별로 기술한 내용의 전체 체계를 맞추고, 용어 및 기술을 정리하는 단계이다.

① 감수 의견 수렴 및 재서술: 3차년도와 4차년도를 통해 기술된 항목에 대한 최종 감수를 진행하고 문제가 되는 항목에 대해서는 재서술을 한다.
② 관련 항목 체계 정비: 관련 항목을 비교하여 항목 간 서술의 차이점을 조정하고 관련 항목을 체계적으로 제시한다.
③ 용어 정리: 표준 문법 전체의 용어를 정비하고 관련 용어 전체를 비교 제시한다.
④ 표준 국어 문법의 확산 및 활용 가능성 모색: 향후 과제 제시는 표준 국어 문법의 활용 가능성 모색하는 내용으로 이루어진다. 교육에 활용할 수 있는 교육 문법 및 일반 대중을 위한 성인 문법, 언론, 출판계를 위한 준거 틀로서의 문법, 표준 문법의 번역 및 온라인 서비스, 다른 언어로의 번역 등 표준 문법의 활용 가능성에 대한 모색을 한다. 또한 사업의 결과물은 문법서 형태의 인쇄물로 발간되고, 온라인 서비스로 제공되어야 할 것이다.


1차년도: 기반화 단계
• 개념 및 원칙 수립
• 표준 국어 문법 개발을 위한 쟁점 분석
• 표준 국어 문법을 위한 국어 문법 지식 선정 및 상세범주화
• 표준 국어 문법 모형 개발
2차년도: 체계화 및 쟁점 상세 분석 단계
• 상세범주화 체계 정비
• 범주 별 관계 설정
• 쟁점 분석
• 쟁점의 우선 순위 설정
• 용어의 표준화
3차년도: 표준 문법 통합 구현 1단계
• 우선 기술 항목 결정
• 영역별 우선 기술 항목 세부 기술
• 쟁점 항목 기술 토대 마련
• 세부 기술의 통합화
• 용어 표준화
4차년도: 표준 문법 통합 구현 2단계
• 쟁점 항목 기술
• 세부 항목 기술
• 기술 항목 감수
5차년도: 표준 문법 실용화 단계
• 감수 의견 수렴 및 재서술
• 관련 항목 체계 정비
• 용어 정리
• 표준 국어 문법의 확산 및 활용 가능성 모색
<그림 3-6> 표준 국어 문법 5개년 계획 단계별 세부 연구 내용

Ⅳ. 정책 제언 및 결과물 활용 방안

1. 정책 제언

본 연구는 표준 국어 문법을 기술하기 위한 기초 연구이다. 표준 국어 문법을 기술하기 위하여 기존의 국어 문법 연구들의 주요 성과를 분석하고 이를 데이터베이스화하였으며 이를 기반으로 국어 문법 항목들을 상세범주화하였다. 표준 국어 문법의 개념과 표준화의 방향 설정을 위하여 학술대회, 워크숍 및 자문회의, 요구 조사 등을 통하여 학계의 의견을 폭넓게 수렴하였다. 1차년도를 통하여 구축된 데이터베이스는 앞으로 표준 국어 문법의 구체적인 기술에 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

표준 국어 문법이 성공적으로 개발되고 그 결과물이 여러 분야에서 활용되기 위해서 본 연구에서는 다음의 몇 가지 사항을 제언하고자 한다.

첫 번째 제언은 표준 국어 문법의 개념과 향후 기술 내용 및 방향에 관한 것이다. 본 연구는 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법 등 교육 문법과 학문 문법, 생활 문법에 이르기까지 문법의 여러 하위 유형에 범용적으로 적용될 수 있는 표준적인 국어 문법의 기술을 목표로 하여 시작되었다. 그러나 요구 조사의 결과에서도 알 수 있듯이 여러 유형의 문법의 요구를 동시에 만족시키는 것은 매우 어려운 일이다. 같은 교육 문법이라고 해도 국어 교육과 한국어 교육에서 요구하는 문법의 체계나 기술 내용이 상당히 차이가 있고 학문 문법과 생활 문법의 사이에도 엄청난 간극이 존재하기 때문이다. 이러한 문법 유형별 차이를 고려하여 표준 국어 문법의 기술 모형에서 표준 국어 문법을 핵심 문법 기술부로 보고 나머지 문법을 적용 문법 기술부로 이원화한 체계를 제시하였다.

그러나 앞으로 4개년 동안 표준 국어 문법, 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법, 학문 문법, 생활 문법의 다섯 가지 유형의 문법 체계를 동시에 기술해 나가는 것은 거의 불가능에 가깝다. 그러므로 4개년 동안 표준 국어 문법에만 집중하여 문법 체계를 세우고 세부 문법 항목을 기술할 것을 제안한다. 본문의 Ⅱ, Ⅲ장에서 제시한 바와 같이 표준 국어 문법 기술을 위하여 해결해야 할 쟁점들이 산적해 있기 때문에 쟁점을 상세화하고 지금까지의 학계의 연구 결과를 바탕으로 쟁점을 하나하나 해결해 나가는 것이 급선무라고 여겨진다.

지금까지 100년 넘게 국어 문법에 대한 연구 결과가 양적, 질적으로 축적되어 왔으나 국외에 표준화된 국어 문법으로 제시할 만한 결과물이 아직은 존재하지 않는다고 해도 과언이 아니다. 최현배(1937)을 비롯하여 남기심·고영근(1985) 등 중요한 연구 업적들이 있기는 하지만 이러한 연구들은 상당히 오래 전에 체계가 세워지고 세부적인 문법 기술이 이루어졌기 때문에 현재 시점에서 학계의 연구 결과가 모두 반영되었다고 보기는 어렵다. 그러므로 국내외에서 범용적으로 사용할 수 있도록 현재까지의 학계의 연구 결과를 반영한 표준 국어 문법이 개발될 필요가 있다.

그동안 국어 교육과 한국어 교육, 그리고 국어학계에서 참조 문법의 기능을 해 왔던 1985년도 국어 교육 문법 통일안은 적어도 그때까지 축적된 학계의 논의를 충실하게 반영된 문법 체계였다고 할 수 있다. 이러한 이유로 1991년도와 1996년도, 2002년도 개정을 거쳐 오면서도 그 틀은 크게 변하지 않았다. 그러나 국정에서 검인정으로 교과서 집필 체제가 바뀌면서 문법 교과서의 전면 개정은 불가능해졌고 이에 따라 2002년도 국어 교육 문법은 화석화된 채로 오늘에 이르렀다.

이러한 외적인 환경 변화와 더불어 국어 교육 문법이 참조 문법이나 기반 문법으로 기능하기 어려운 내적인 이유도 존재한다. 국어 교육 문법은 초등, 중등에서의 국어 교육을 위하여 규범적인 성격을 가진 문법이며 교육 현장을 고려하여 적절한 난이도를 유지하여야 하기 때문에 문법 기술에 한계가 있을 수밖에 없다. 현재 국어 교육 문법이 국어의 자료를 설명하지 못하고 언어 현실과 괴리되어 있는 것은 문법 설명의 난이도 문제와, 국어를 있는 그대로 기술할 수 없는 규범적 성격에 그 원인이 있다. 그러므로 표준 국어 문법의 기술에서는 초등과 중등의 국어 교육 수준이 아니라 대학교의 국문과 3,4학년에 재학 중인 학생들이 이해할 수 있을 정도의 난이도를 갖출 것을 제안한다. 표준 국어 문법 기술이 설명력 있는 국어 문법의 틀을 갖추기 위해서는 학교 문법(school grammar)이 아니라 대학교 문법(college grammar) 수준의 문법 기술을 지향해야 할 것이다.

두 번째 제언은 표준 국어 문법의 결과물에 대한 것이다. 5개년의 사업의 결과로 개발된 표준 국어 문법은 인쇄물 형태의 문법서로 발간할 것과 용어, 개념 등의 인덱싱이 포함된 온라인 서비스로 보급할 것을 제안한다. 표준 국어 문법의 결과물은 인쇄물 형태의 문법서로 출판하여 누구나 그 전체 체계와 내용을 참조할 수 있도록 해야 할 것이다. 동시에 표준화된 문법 용어나 주요 개념들을 찾아보거나, 혹은 특정 문법 항목에 대한 기술을 누구나 어디서나 손쉽게 찾아볼 수 있도록 표준 국어 문법을 온라인 서비스로 제공하는 것이 바람직할 것이다.

이 결과물은 여러 유형의 문법 기술의 기반 문법으로 기능할 수 있어야 하며 여러 영역에서 참조 문법으로 활용될 수 있을 것이다. 그러나 5개년 사업이 완료되어 표준 국어 문법이 기술된다고 해도 이 결과물은 완결된 것이 아니라 열려 있는 것이 되어야 한다. 즉 표준 국어 문법의 체계와 기술은 국가 주도로 정기적인 개정이 이루어져야 할 것이다. 예를 들면 10년 정도를 주기로 하여 그때까지 축적된 학계의 연구 결과들이 반영되어 개정된 표준 국어 문법이 나와야 할 것이다.

세 번째로는 문법 용어 표준화와 관련된 제언이다. 표준 국어 문법의 기술에서 선결되어야 할 중요한 문제 중 하나는 문법 용어의 표준화이다. 문법 용어의 표준화와 관련하여 표준 국어 문법 개발 사업 안에 이들을 위한 별도의 기구인 ‘용어 표준화 위원회’(가칭)를 두어 각계의 의견을 반영할 것을 제안한다. ‘용어 표준화 위원회’는 문법 기술에 문제가 되는 문법 용어들을 평가하여 표준화된 용어를 만드는 기구이다. 용어 표준화 위원회에는 음운론, 형태론, 통사론, 담화론의 집필진 일부, 학계, 교육계, 언론 출판계의 전문가 들이 참여할 수 있다. 집필진과 별개로 용어 표준화

위원회 신설을 제안하는 이유는 문법의 하위 분야별로 각기 다른 용어를 사용하는 경우도 있기 때문에 집필진 간의 의사소통의 통로가 필요하고 집필진 이외에 다양한 전문가의 의견을 반영할 필요성이 있기 때문이다.

2. 결과물 활용 방안

이 연구의 결과물 활용 방안은 두 가지 측면에서 기술할 수 있다. 첫 번째는 1차년도 기초 연구 결과물의 활용 방안이고 두 번째는 향후 사업의 진행에 따라 표준 국어 문법의 기술이 완료되어 산출된 결과물의 활용 방안이다.

[1차년도 연구의 활용 방안]

○ 문법서 및 문법 교과서 분석 데이터베이스의 활용 방안

본 과제에서 구축한 기존 연구 결과물의 문법 체계 비교 분석 데이터베이스는 향후 계속적으로 국어 문법 표준화의 기초 자료가 될 것이다. 그리고 이 데이터베이스의 구축 설계도에 따라 추가 분석이 이루어질 수 있을 것이다. 쟁점에 대한 상세 기술이 이루어질 때는 본 과제에서 분석한 자료뿐 아니라 추가적인 자료의 분석이 필요할 것이며, 그때마다 데이터베이스가 추가되고 풍부해지면서, 표준 국어 문법 기술의 중요한 참조 자료로서 역할을 할 것이다.

○ 문법표준화 관련 쟁점의 활용 방안

본 연구에서는 일종의 난제로서 여러 학자들이 다양한 의견을 개진해 온 문법 현상이 되는 쟁점들을 발굴하여 연구 결과물로 제시하였다. 표준 국어 문법 기술의 실제에는 문법 현상을 바라보는 다양한 시각을 적절히 조율하고, 다양한 연구 성과를 반영하여 합리적인 문법 기술 방향을 찾는 것이 필요한데, 향후 이런 작업이 진행될 때 본 연구에서 발굴한 쟁점은 논의의 주제로 활용되게 될 것이다. 쟁점은 또한 표준 국어 문법의 기술의 우선순위를 결정하는 데도 중요한 역할을 할 것이다. 표준 국어 문법의 기술은 여러 시일에 걸쳐 진행되는 작업으로 작업의 우선순위를 정하는 것이 중요하다. 쟁점을 표준 국어 문법의 우선 기술 대상으로 선정하면 표준 국어 문법 개발의 진행이 원활히 진행될 수 있을 것이다.

○ 표준 문법에 대한 요구 조사 결과 활용 방안

본 연구에서는 표준 국어 문법 개발에 대한 수요를 파악하고 주요 쟁점 및 개발 방식에 대한 의견을 수렴하기 위하여 국어학, 국어 교육학, 한국어 교육학 분야의 전공자와 교육자, 언론 및 출판 분야 전문가를 대상으로 표준 국어 문법 개발과 관련한 요구 조사를 실시하여 그 결과를 분석하였다. 문법표준화에 대한 요구 조사의 결과는 향후 표준 국어 문법 개발의 방향성을 제시하고 그 내용을 기술하는 데 매우 중요한

자료로 활용될 수 있을 것으로 보인다. 이 결과는 표준 국어 문법 개발뿐 아니라 문법표준화와 관련된 연구에서도 기초적인 자료가 될 수 있을 것이다.

○ 표준화 원칙 수립 및 표준 국어 문법 기술 모형 활용 방안

본 연구에서 제안하는 국어 문법 표준화의 기술의 원칙은 향후 표준 국어 문법 개발의 준거의 역할을 하게 될 것이다. 또한 본 연구에서 제시한 문법 지식과 상세범주화는 표준 국어 문법 기술의 대상이 될 것이며, 표준 국어 문법 기술 체계와 모형은 실제 기술의 틀로 작용할 것이다.

[최종 연구 결과물의 활용 방안]

○ 사용자별 문법의 참조 문법 및 기반 문법으로 기능

향후 5개년 사업이 종료되어 표준 국어 문법의 최종 기술이 완료되면 그 결과물은 국어 교육 문법, 한국어 교육 문법 등 교육 문법의 기술에 기반 문법으로 기능할 수 있다. 표준 국어 문법의 체계와 문법 기술 내용을 기반으로 하여 사용자의 특성이나 요구에 따라 다양한 유형의 문법 기술이 가능할 수 있을 것이다. 표준 국어 문법은 학문 문법의 기술의 참조 문법으로 기능할 수 있다. 학문 문법은 다양성을 전제로 하기 때문에 표준 국어 문법의 체계나 기술을 따를 필요는 없다. 그러나 학문 문법의 세부 기술에서 특정한 체계를 참조할 필요가 있을 때 표준 국어 문법의 기술이 유용한 틀로 제시될 수 있다. 일반인을 대상으로 한 생활 문법의 기술에서도 표준 국어 문법의 기반 문법이나 참조 문법으로 기능할 수 있다. 현재의 국어 교육 문법은 규범적인 특성을 가지고 있지만 실제 언어 자료를 설명하는 데에는 한계가 있으므로 생활 문법의 설명에서 실제 언어 자료에 근거하여 기술한 표준 국어 문법이 많은 도움을 줄 수 있을 것으로 본다.

○ 표준화된 문법 용어의 확산

현재 국어 교육 문법의 문법 용어는 가장 널리 쓰이고 있지만 문제점도 많이 가지고 있는 것이 현실이다. 표준 국어 문법의 기술 과정에서 제시된 표준화된 용어는 국어 교육 문법의 문법 용어의 한계를 극복하여 향후 국어 문법 기술에서 국어 교육 문법의 용어를 대체할 수 있을 것으로 본다. 문법 용어의 표준화를 위하여 별도의 ‘용어 표준 위원회’을 두어 각 분야별 용어를 선정하게 될 것이다.

○ 규범 사전과의 연계

표준국어대사전으로 대표되는 국어의 규범 사전은 향후 보다 정밀하고 상세화될 필요가 있다. 특히 일반인을 대상으로 하는 생활 문법은 학문 문법이나 교육 문법과 달리 문법 체계에 대한 기술이나 학문적인 설명력보다 언어생활과 직접적으로 관련이 있는 문법 항목에 대한 기술이 더 중요하다. 예를 들어 국립국어원 홈페이지의

온라인 가나다의 질의응답 분석을 통하여 중요도 순으로 문법 항목을 선정하여 이를 상세화하여 생활 문법용 규범 사전을 구성할 수 있다. 표준 국어 문법은 이러한 규범 사전의 체계적인 틀로서 기능할 수 있을 것으로 보인다.

○ 여러 언어로 번역하여 한국어의 표준 문법으로 전 세계에 보급

국어 문법 연구가 시작된 지 100년이 지났지만 국외에 보급용으로 제시할 만한 표준화된 한국어 문법은 아직까지 없다고 할 수 있다. 표준 국어 문법은 영어, 중국어, 일어 등 세계의 주요 언어로 번역되어 한국어의 표준적인 문법으로 전 세계에 보급할 수 있다. 이는 한국어 교육뿐 아니라 한국어학, 그리고 언어유형론을 연구하는 연구자들에게 중요한 참조 문법이 될 수 있을 것이다.

참고문헌

1. 단행본·논문

강명윤(1995), “주격 보어에 관한 소고”, 『생성문법연구』5-2, 한국생성문법학회.
강범모(2010), 『언어(개정3판)』, 한국문화사.
강복수·유창균(1968), 『문법』, 형설출판사.
강승혜(2005), “교육 과정의 연구사와 변천사”, 『한국어 교육론』1, 한국문화사.
강여순(2008), “문법 평가의 실태와 개선 방안”, 『국어교과교육학회 전국학술대회(제18회) 발표집』, 국어교과교육학회.
강옥미(2011), 『한국어 음운론』, 태학사.
강이연(2008), “최초의 한국어 문법서 GRAMMAIRE COREENNE 연구 : 외국어로서의 한국어 교수법과 번역학적 의의”, 『프랑스어문교육』29, 한국프랑스어문교육학회.
강현화(2007ㄱ), “한국어 교재의 문형 유형 분석 - 문형 등급화를 위해”, 『한국어 교육』18-1, 국제한국어교육학회.
강현화(2007ㄴ), “한국어 표현문형 담화기능과의 상관성 분석 연구 -지시적 화행을 중심으로-”, 『이중언어학』34, 이중언어학회.
강현화(2009), “최신 문법교수 이론의 경향과 한국어 교육에의 적용”, 『문법 교육』11, 한국문법교육학회.
강현화(2012), “한국어 교육에서의 담화 기반 문법 연구 : 부정 표현의 맥락 문법을 활용하여”, 『Foreign languages education』19-3, 한국외국어교육학회.
강현화·이미혜(2011), 『한국어 교육론』, 한국방송통신대학교출판부.
강희숙(2007), 『시로 읽는 국어 정서법』, 글누림.
강희숙(2010), 『국어 정서법의 이해』, 역락.
강희숙(2012), “통신언어에 나타난 역문법화 현상 고찰-접두사 “개-”의 용법을 중심으로-“, 『한민족어문학』61, 한민족어문학회.
고경태(2008), “한국어 교육을 위한 문법 체계에 대하여”, 『한국어학』41, 한국어학회.
고영근(1983), 『國語文法의 硏究』, 탑출판사.
고영근(1988), “학교문법의 전통과 통일화 문제”, 『선청어문』16·17, 서울대 국어교육과.
고영근(1990), “문장과 이야기의 관련성에 관한 연구”, 『관악어문연구』15, 서울대학교 국어국문학과.
고영근(1993), 『우리말의 총체서술과 문법체계』, 일지사.
고영근(1994), 『통일시대의 語文問題』, 길벗.
고영근(1995), 『단어ㆍ문장ㆍ텍스트』, 한국문화사.
고영근(1999ㄱ), 『國語形態論硏究(증보판)』, 서울대학교 출판사.
고영근(1999ㄴ), 『텍스트 이론-언어문학통합론의 이론과 실제』, 아르케.
고영근(2000), “우리나라 학교 문법의 역사”, 『새국어생활』10-2, 국립국어연구원.
고영근(2001), 『역대한국문법의 통합적 연구』, 서울대학교 출판부.
고영근(2004), “국어문법교육의 방향 탐색”, 『우리말연구』15, 우리말학회.
고영근(2007), 『한국어의 시제 서법 동작상(보정판)』, 태학사.

고영근(2009), “언어유형론과 민족어 문법 연구”, 『관악어문연구』34, 서울대학교 국어국문학과.
고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
고영근·남기심(1983), 『국어의 통사·의미론』, 탑출판사.
고인경(2008), “학교문법과 한국어교육문법의 표준화 방안 연구 : 고등학교 『문법』과 『외국인을 위한 한국어 문법1』의 비교를 중심으로”, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
고춘화(2009), “사고력 함양을 위한 문법 교육 방안 연구: 명사의 의미 기능과 교육방안을 중심으로”, 『국어교육학연구』35, 국어교육학회.
고춘화(2010), “교육 문법의 목적과 성격 연구”, 『새국어교육』84, 한국국어교육학회.
교육과정평가원(1998), “국가 교육과정에 근거한 평가기준 및 도구 개발 연구 -고등학교 국어-”, 연구보고 RRE 98-3-3.
교육과정평가원(1999), “고등학교 국어과 수행평가의 이론과 실제”, 연구보고 RRE 99-1-2.
구본관(1998), “단일 어기 가설과 국어 파생 규칙”, 『어학연구』34-1, 서울대학교 어학연구소.
구본관(1999), “파생접미사의 범위”, 『형태론』1-1.
구본관(2001), “수사와 수관형사의 형태론”, 『형태론』3-2.
구본관(2002), “파생어 형성과 의미”, 『국어학』39, 국어학회.
구본관(2009), “패러다임의 변화와 문법 교육의 방향”, 『어문학』103, 한국어문학회.
구본관·신명선(2011), “원리 중심의 문법 교육에 대한 연구”, 『국어교육연구』27, 서울대학교 국어교육연구소.
구현정(1998), “말뭉치 바탕 구어 연구”, 『언어과학연구』32, 언어과학회.
구현정(2002), “조건 담화와 공손법”, 『언어과학연구』23, 언어과학회.
구현정(2009), “경어법의 표준 화법 실태와 개선 방안”, 『화법연구』15, 한국화법학회.
국립국어원(2005ㄱ), 『외국인을 위한 한국어 문법1 : 체계 편』, 커뮤니케이션북스.
국립국어원(2005ㄴ), 『외국인을 위한 한국어 문법2 : 용법 편』, 커뮤니케이션북스.
국어연구소(1984), “학교 문법 교과서의 변천 과정”, 『국어생활』1, 국어연구소.
권재일(1987), “문법 기술에서의 ‘체계’에 대하여”, 『겨레어문학』11, 건국대국어국문학연구회.
권재일(1995), “국어학적 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용”, 『국어교육연구』2, 서울대 국어교육연구소.
권재일(2000), “한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향”, 『새국어생활』10-2, 국립국어연구원.
김경훈(1996), “현대 국어의 부사어 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
김광해(1992), “문법과 탐구학습”,『선청어문』20, 서울대학교 국어교육과.
김광해(1995), “언어 지식 영역의 교수 학습 방법”, 『국어교육연구』2, 서울대 국어교육연구소.
김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
김광해 외(1999), 『국어지식 탐구』, 박이정.
김규훈(2010ㄱ), “텍스트 중심 문법교육의 원리”, 『새국어교육』85, 한국국어교육학회.
김규훈(2010ㄴ), “텍스트 중심 문법교육의 실행 방안: ‘음운과 음운 체계’의 교수-학습을 중심으로”, 『우리말교육현장연구』4, 우리말교육현장학회.
김규훈(2012), “문법교육의 소통적 관점에 대한 고찰-텍스트 중심성 원리의 해석을 중심으로”, 『새국어교육』92, 한국국어교육학회.

김금숙(2007), “한국어 시제 오류 분석과 교수 방안 연구”, 충남대학교 석사학위논문.
김기용(2003), “고등학교 문법 교육의 문제점과 새로운 방안 모색”, 건국대학교 석사학위논문.
김기혁(1995), 『국어 문법 연구』, 박이정.
김남미(2010), “교양과정 학생의 문법 선수학습 수준 분석”, 『새국어교육』86, 한국국어교육학회.
김동식(1993), “현대 국어 동사의 통사적 특성에 관한 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
김두봉(1916), 『조선말본』, 신문관.
김무림·김옥영(2009), 『국어음운론』, 새문사.
김민수(1960), 『國語文法論硏究』, 통문관.
김민수(1979), 『문법』, 어문각.
김민수(1983), 『新國語學(全訂版)』, 일조각.
김민정(2002), “고등학교 국어과 문법 교과서 연구”, 고려대학교 석사학위논문.
김봉순(1996), “텍스트의 의미 구조와 표지 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
김봉순(2001), “국어 교육을 위한 텍스트 언어학”, 『국어교육학연구』12, 국어교육학회.
김서형(2005), “한국어 문법 교육 연구의 검토”, 『문법교육』3, 한국문법교육학회.
김선희(1994ㄱ), “감탄사와 담화 표지의 관련성”, 『우리말연구』1, 우리말학회.
김선희(1994ㄴ), “체언 수식 부사의 의미 분석”, 『한글』187, 한글학회.
김성규(1987), “어휘소 설정과 음운현상”, 『국어연구』77, 국어연구회.
김성규·정승철(2013), 『소리와 발음』, 한국방송통신대학교출판부.
김성규·김소영(2013), “표준 문법 정립을 위한 음운론 분야의 논점 탐색”, 제19차 문법교육학회 전국학술대회 발표문.
김영욱(1998), “국어사교육은 과연 필요한가?”, 『선청어문』26, 서울대학교 국어교육과.
김영희(1988), 『한국어 통사론의 모색』, 탑출판사.
김영희(1998), 『한국어 통사론을 위한 논의』, 한국문화사.
김영희(2005), 『한국어 통사현상의 의의』, 역락.
김영희(2010), “한결 문법 ; 그 체계적 특징”, 『애산학보』36, 애산학회.
김옥영(2012), “방언 자료를 활용한 문법교육 방안”, 『새국어교육』93, 한국국어교육학회.
김왕규 외(2002), 『한국어능력시험의 평가기준 개발 연구』, 한국교육과정평가원.
김용석(2006), ““학교문법”의 정체성에 대하여”, 『문법교육』4, 한국문법교육학회.
김용한(2006), “1922~1975 사이에 간행된 한문 문법서(漢文 文法書)의 품사 이론 연구(品詞理論 硏究)”, 『한자 한문교육』17, 한국한자한문교육학회.
김유미(2005), “한국어 교육에서 자동 문형 검사기 설계를 위한 문형 추출”, 경희대학교 박사학위논문.
김유정(1998), “외국어로서의 한국어 문법 교육 -문법 지식 항목 선정과 단계화를 중심으로”, 『한국어교육』9-1, 국제한국어교육학회.
김윤경(1984), 『나라말본』, 동명사.
김은성(2004), “외국의 국어지식교육 쇄신 동향: 언어인식을 중심으로”, 『한국어학회 제32차 전국학술대회 자료집』, 한국어학회.
김은성(2005), “국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
김은성(2008), “국어 문법 교육에서 ‘텍스트’ 처리의 문제”, 『국어교육학연구』33, 국어교육학

회.
김은성(2009), “문법 교수·학습 방법 구체화를 위한 수업 의사소통 양상 연구: 교사의 문법적 지식 설명하기를 중심으로”, 『국어교육학연구』36, 국어교육학회.
김은성(2012ㄱ), “문법 학습 경험 맥락에 따른 문법 학습 촉진 요인의 보편성과 특수성”, 『새국어교육』90, 한국국어교육학회.
김은성(2012ㄴ), “초등 문법과 태도 교육”, 『한국초등국어교육』50, 한국초등국어교육학회.
김재욱(2003ㄱ), “외국어로서의 한국어 문법 교육 - 한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로”, 『이중언어학』22, 이중언어학회.
김재욱(2003ㄴ), 『한국어 문법 형태 연구』, 한국문화사.
김재욱(2007), “국어 문법과 한국어 문법의 체계 분석”, 『한민족어문학』51, 한민족어문학회.
김재욱(2009), “외국인을 위한 한국어 문법 내용 설정 연구 - 교육 문법 내용의 영역, 등급과 순서 제시”, 『문법교육』10, 한국문법교육학회.
김재욱(2010), “한국어 읽기에서의 문법 교육”, 『문법 교육』12, 한국문법교육학회.
김정남(2005), 『국어 형용사의 연구』, 역락.
김정숙(1992), “한국어 교육 과정과 교과서 연구”, 고려대학교 박사학위논문.
김정은·이소영(2001), “제2언어로서의 한국어 표준 문법-조사, 어미, 관용표현을 중심으로”, 『이중언어학』19, 이중언어학회.
김정훈(2000), “Microsoft Power Point를 이용한 초급 한국어 구조 학습”, 『한국어교육』11-1, 국제한국어교육학회.
김제열(2001), “한국어 교육에서 기초 문법 지식 항목의 선정과 배열 연구”, 『한국어교육』12-1, 국제한국어교육학회.
김종규(2006), “음운현상의 수의성과 음장”, 『어문학』92, 한국어문학회.
김종도(1996), “상 의미의 이중성 연구”, 『담화와 인지』3, 담화인지언어학회.
김종록(2008), 『외국인을 위한 「표준한국어문법」』, 박이정.
김지은(1998), 『우리말 양태용언 구문에 대한 연구(말뭉치기반 국어학총서 4)』, 한국문화사.
김지은(2002), “관형절의 한 유형에 관한 연구”, 『애산학보』27, 애산학회.
김진우(2007), 『언어』, 탑출판사.
김차균(1999), 『우리말의 시제 구조와 상 인식』, 태학사.
김창섭(1984), “형용사 파생접미사들의 기능과 의미”, 『진단학보』58, 진단학회.
김창섭(1996), 『국어의 단어형성과 단어구조연구』, 태학사.
김태엽(2008), 『국어학 개론』, 역락.
김현수(1993), “중등학교 국어 교육에서의 언어지식 영역 교재 개발 시론”, 서울대학교 석사학위논문.
김혜숙(2000), “매체 언어의 국어 교육적 수용의 필요성과 방안에 대하여 : 특히 국어 지식 영역(문법 교육)에 광고 언어를 적용하기 위하여”, 『한국어문학연구』36, 동악어문학회.
김혜숙(2005), “사회언어학 연구와 국어 교육의 연계성-국어 교육에 미치는 사회언어학적 영향을 중심으로”, 『국어국문학』141, 국어국문학회.
김혜숙(2009), “사회문화적 의사소통과 국어 교육 ; 사회 방언과 국어 교육”, 『국어교육학연구』35, 국어교육학회.
김혜숙(2012), “상호문화적 국어 교육의 교수-학습 방향 모색-다문화 사회의 통합형 문법교육을 위하여”, 『새국어교육』93, 한국국어교육학회.

김혜영(2013), “국어학의 연구 성과와 학교 문법 교육 내용의 변천”, 『한국어학』58, 한국어학회.
김호정(2006), “담화 차원의 문법 교육 내용 연구”, 『텍스트언어학』21, 한국텍스트언어학회.
김호정(2008), “한국어 교재 내의 문법 용어 계량 연구”, 『언어과학연구』46, 언어과학회.
김홍범(2004), “탐구학습을 위한 학교 무법의 어말 어미 체계 고찰”, 『한말연구』15, 한말연구학회.
김홍범(2008), “문법 교육을 위한 탐구 학습 자료 개발 연구”, 『겨레어문학』41, 겨레어문학회.
김홍범(2013), “학교문법의 개념 정립을 위한 ‘독서와 문법’ 교과서와 지도서 분석”, 제19차 문법교육학회 전국학술대회 발표문.
나진석(1971), 『우리말의 때매김 연구』, 과학사.
남가영(2008), “문법 탐구 경험의 교육 내용 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
남가영(2009), “문법 지식의 응용화 방향: 신문 텍스트에 나타난 ‘-(다)는 것이다’ 구문의 의미 화행을 중심으로”, 『형태론』11-2.
남가영(2011), “문법교육용 텍스트의 개념 및 범주”, 『국어교육』136, 한국어교육학회.
남가영 외(2007ㄱ), “학교 문법 품사 설정 및 용어 결정의 과정과 문제점”, 『우리말연구』21, 우리말학회.
남가영 외(2007ㄴ), “문법 용어를 통한 문법 지식의 구조 체계화 연구 (2): 형태”, 『우리말연구』21, 우리말학회.
남기식(2011), “전통 문법서에 나타난 연결 어미 연구”, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
남기심(1981), “국어 존대법의 기능”, 『人文科學』 45, 연세대학교 인문학연구원.
남기심(1985), “학교문법에 나타나는 문법 단위 ‘어절(語節)’에 대하여”, 『연세교육과학』26, 연세대학교 교육대학원.
남기심(1996), 『국어문법의 탐구 1』, 태학사.
남기심(2001ㄱ), 『현대 국어 통사론』, 태학사.
남기심(2001ㄴ), “한국어 표준 문법의 필요성과 개발 방향”, 『제2차 한국어세계화 국제학술대회 발표자료집』.
남기심(편)(1993), 『국어 조사의 용법』, 서광학술자료사.
남기심·고영근(1985/2011), 『표준 국어 문법론(제3판)』, 탑출판사.
남기심·고영근·이익섭(1975), 『現代國語文法(論文選)』, 계명대출판부사.
남기심·이정민·이홍배(1980), 『언어학개론』, 탑출판사.
남기심 외(1999), 『외국인을 위한 한국어 교육의 방법과 실제』, 한국방송통신대학교출판부.
남길임(2004), 『현대 국어 「있다」 구문 연구(말뭉치기반 국어연구총서 12)』, 한국문화사.
노대규(1983), 『국어의 감탄문 문법』, 보성문화사.
노명희(1990), “한자어의 어휘형태론적 특성에 관한 연구”, 『국어연구』95, 국어연구회.
노명희(1997), “한자어 형태론”, 『국어학』29, 국어학회.
노명희(2004), 『현대 국어 한자어 연구(국어학총서 49)』, 태학사.
류윤도(2009), “문법화 현상의 교육내용과 교육방법 연구”, 부산대학교 박사학위논문.
리의도(1995), “‘국어 지식’의 본질과 교재화”, 『한국초등국어교육』11, 한국초등국어교육학회.
리의도(1999/2004), 『(리의도 교수의) 이야기 한글 맞춤법』, 석필.

리의도(2005), “초등학교 국어과 발음 단원의 변천에 대한 고찰”, 『한국초등국어교육』29, 한국초등국어교육학회.
목정수(2003), 『한국어 문법론』, 월인.
목정수(2004), “記述動詞와 主觀動詞 앞의 ‘가形 成分’의 통사적 기능-單一主語說 정립을 위하여-”, 『어문연구』32-4, 한국어문교육연구회.
문교부(1988), 『한글맞춤법』.
문숙영(2009), 『한국어의 시제 범주(국어학총서 66)』, 태학사.
문영은(2012), “텍스트 중심 문법교육 내용 연구: 연설 텍스트의 이중 부정 표현을 중심으로”, 이화여자대학교 석사학위논문.
민광준(2002), “자국어 능력 배양을 위한 일본의 노력”, 『새국어생활』12-2, 국립국어연구원.
민현식(1992), “문법 교육의 목표와 내용: 현행 학교 문법의 문제점을 중심으로”, 『국어 교육』79·80, 한국국어교육연구회.
민현식(1999), 『국어 문법 연구』, 역락.
민현식(2000ㄱ), 『국어 교육을 위한 응용국어학 연구』, 서울대 출판부.
민현식(2000ㄴ), “제2언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제”, 『새국어생활』10-2, 국립국어연구원.
민현식(2002ㄱ), “‘부사성’의 문법적 의미”, 『한국어의미학』10, 한국어의미학회.
민현식(2002ㄴ), “국어지식의 위계화 방안 연구”, 『국어교육』108, 한국국어교육연구학회.
민현식(2003), “국어 문법과 한국어 문법의 상관성”, 『한국어교육』14-2, 국제한국어교육학회.
민현식(2004), “한국어 표준교육과정 기술 방안”, 『한국어교육』15-1, 한국국어교육연구학회.
민현식(2005), “문법 교육의 표준화와 다양화의 과제”, 『국어교육연구』16, 서울대학교 국어교육연구소.
민현식(2006ㄱ), “국어과 교육과정 개정과 문법 교육의 과제”, 『문법교육』4, 한국문법교육학회.
민현식(2006ㄴ), “사범대 문법 교육 과정의 구성과 문법 교육의 개선에 대한 연구”, 『국어교육연구』17, 서울대 국어교육연구소.
민현식(2007), “문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향”, 『국어교육연구』19, 서울대 국어교육연구소.
민현식(2008ㄱ), “한글 맞춤법 교육의 체계화 방안: 문법 교육과 맞춤법 교육의 관계 정립을 위한 試論”, 『국어교육연구』21, 서울대 국어교육연구소.
민현식(2008ㄴ), “국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용”, 『국어교육』126, 한국어교육학회.
민현식(2008ㄷ), “한국어 교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합과정 구조화 방법론 연구”, 『국어교육연구』22, 서울대 국어교육연구소.
민현식(2009ㄱ), “한국어 교육용 문법 요소의 위계화에 대하여”, 『국어교육연구』23, 서울대 국어교육연구소.
민현식(2009ㄴ), “국내 국어 교육 정책의 반성과 전망”, 『국어교육학연구』36, 국어교육학회.
민현식(2010), “통합적 문법 교육의 의의와 방향”, 『문법교육』12, 한국문법교육학회.
민현식 외(2005), 『한국어 교육론 : 한국어 교육의 역사와 전망 2』, 한국문화사.
박덕유(2002), 『문법교육의 탐구』, 한국문화사.
박덕유(2004), “현행(제7차) 문법 교과서 내용 분석”, 『문법교육』1, 한국문법교육학회.

박덕유(2005ㄱ), 『문법교육의 이론과 실제』, 역락.
박덕유(2005ㄴ), “문법 지식 지도의 필요성과 발전 방향”, 『새국어교육』71, 한국국어교육학회.
박덕유(2011), “국어 어문 규정의 두음 법칙 위계화 연구”, 『새국어교육』88, 한국국어교육학회.
박동호(2004), “외국인을 위한 한국어 문법 교육 과정”, 『문법교육』1, 한국문법교육학회.
박동호(2007), “한국어 문법의 체계와 교육내용 구축 방안”, 『이중언어학』34, 이중언어학회.
박문자(2007), 『한국어 교육문법과 의존 구성 연구』, 박이정.
박선혜(2004), “오류분석을 통한 한국어 시제 및 상 교육 방안 연구 - 일본어권 문법 사용자를 대상으로-”, 부경대학교 석사학위논문.
박승빈(1935), 『朝鮮語學』, 조선어학연구회.
박영목 외(2003), 『국어 교육학 원론』, 박이정.
박영목 외(2005), 『국어 교육론 2-국어 문법·기능 교육론』, 한국문화사.
박영목 외(2012), 『고등학교 독서와 문법Ⅰ·』Ⅱ, (주)천재.
박영순(1998), 『한국어 문법 교육론』, 박이정.
박영순(2004), 『외국어로서의 한국어 교육론』, 월인.
박영순(2005), 『국어문법 교육론』, 박이정.
박재현 외(2008ㄱ), “국어 문법 교육 용어 계량 연구(2): 단어”, 『국어교육연구』21, 서울대학교 국어교육연구소.
박재현 외(2008ㄴ), “국어 문법 교육 용어 계량 연구(3): 문장”, 『새국어교육』80, 한국국어교육학회.
박정규(1996), 『대화분석론(개정증보판)』, 역락.
박정규(2010), “현행 학교 문법에 나타난 두 가지 모순점-“자릿수” 설정과 관련하여-”, 『우리말연구』27, 우리말학회.
박지홍(1981), 『현대우리말본』, 문성출판사.
박진호(1994), “통사적 결합관계와 논항구조”, 『국어연구』123, 국어연구회.
박진호(2003), “한국어의 동사와 문법요소의 결합양상”, 서울대학교 박사학위논문.
박진호(2011), “시제, 상, 양태”, 『국어학』60, 국어학회.
박창해(2007), 『현대 한국어 통어론 연구』, 연세대학교 출판부.
박형우(2006), “국어 교육에서의 중세 국어 문법 교육”, 『문법교육』4, 한국문법교육학회.
박혜진(2010), “단어 형성법 교육 연구”, 서울대 석사학위논문.
방성원(2002), “한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안”, 『한국어교육』13-1, 국제한국어교육학회.
방성원(2004), “한국어 문법화 형태의 교육 방안 - '다고' 관현 형태의 문법 지식 항목 선정과 배열을 중심으로”, 『한국어교육』15-1, 국제한국어교육학회.
배주채(2011), 『국어음운론 개설(개정판)』, 신구문화사.
배주채(2013), 『한국어의 발음(개정판(2판))』, 삼경문화사.
백봉자(1991ㄱ), “한국어 교재 개발을 위한 기초 작업”, 『교육한글』4, 한글학회.
백봉자(1991ㄴ), “외국어로서의 한국어 문법: 그 정립을 위한 한 방안”, 『동방학지』71-72, 연세대학교 국학연구원.
백봉자(2001), “외국어로서의 한국어 교육문법-피동/사동을 중심으로”, 『한국어교육』12-2,

국제한국어교육학회.
백봉자(2006),『외국어로서 한국어 문법 사전』, 하우.
백인수·강희숙(1999), “사범대학 국어 교육학과 교육과정 모형 개발을 위한 기초 연구”,『교과교육연구』2-1, 조선대학교 사범대학 부설 교과교육연구소.
서광수 외(2005),『한국어 표현문법』, 한국문화사.
서덕현(2000), “학교 문법에 수용된 문법 이론에 대한 소고”,『국어교육학연구』10, 국어교육학회.
서울대 국어교육연구소(2002),『고등학교 문법』, 교육인적자원부.
서정수(1976), “국어 시상 형태의 의미 분석 연구”,『문법연구』3, 한국문법교육학회.
서정수(1981), “합성어에 관한 문제”,『한글』173·174, 한글학회.
서정수(1983),『존대법의 연구』, 한신문화사.
서정수(1996),『국어문법』, 한양대학교 출판원.
서정수(2002), “외국어로서의 한국어 교육을 위한 새 문법 체계”,『외국어로서의 한국어교육』27, 연세대학교 언어교육연구원.
서정수(2005),『한국어의 부사』, 서울대학교 출판부.
서정수(2006),『국어문법』, 한세.
서태룡(2006), “국어 품사 통용은 이제 그만”,『국어학논총』, 태학사.
서효현(2012), “시간 표현의 문법 교육 내용 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
석주연(2005), “한국어 교육에서의 문형교육의 방향에 대한 일고찰”,『한국어교육』16-1, 국제한국어교육학회.
성광수(1988), “한국어 문법의 내용과 설명”,『외국어로서의 한국어교육』13-1, 연세대학교 한국어학당.
성기철(2002), “국어학과 국어 교육”,『국어교육』108, 한국국어교육연구학회.
성기철(2007가),『한국어 문법론 연구』, 역락.
성기철(2007나),『한국어 대우법 연구』, 역락.
성낙수(2010), “학교 문법 품사 설정 및 용어 결정의 과정과 문제점”,『문법 교육』12, 한국문법교육학회.
손남익(1995),『국어 부사 연구』, 박이정.
송복승(2005), ““아니다” 구문에서 주격 보어의 격 실현”,『배달말』37, 배달말학회.
송복승(2007), “국어 보어의 특성과 범위 재론”,『한국언어문학』61, 한국언어문학회.
송석중(1993),『한국어 문법의 새 조명』, 지식산업사.
송원용(2005),『국어 어휘부와 단어형성(국어학총서 50)』, 태학사.
송창선(2008), “현행 학교문법에서 보어 설정의 문제점”,『국어교육연구』43, 국어교육학회.
송철의(1008),『한국어 형태음운론적 연구』, 태학사.
송현정(1998), “한국어의 호응 관계에 대한 국어 교육적 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
송현정(2006),『문법 교육의 이해와 실제』, 한국문화사.
시정곤(1998),『국어의 단어형성 원리(수정판)』, 한국문화사.
시정곤(2006가), “국어 형태론에서의 생산성 문제에 대한 연구”,『형태론』8-2.
시정곤(2006나),『현대 국어 형태론의 연구』, 월인.
시정곤(2006다),『현대 국어 통사론의 연구』, 월인.
신명선(2006ㄱ), “개정 문법 교육 과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구”,『문법

교육』5, 한국문법교육학회.
신명선(2006ㄴ), “통합적 문법 교육론에 관한 담론 분석”, 『한국어학』31, 한국어학회.
신명선(2008ㄱ), “개정 국어과 교육과정의 문법 교육 내용에 대한 고찰”, 『국어교육학연구』31, 서울대학교 국어교육연구소.
신명선(2008ㄴ), “읽기 교육과 문법”, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
신명선(2010), “인지 의미론의 연구 성과를 활용한 문법 교육 내용 개선 방안 연구”, 『한국어의미학』31, 한국어의미학회.
신지연(1998), 『국어 지시용언 연구(국어학총서 28)』, 태학사.
신지영(2011), 『한국어의 말소리』, 지식과교양.
신지영·차재은(2003), 『우리말 소리의 체계』, 한국문화사.
신지영 외(2012), 『한국어학의 이해』, 지식과교양.
신호철(2007), “국어 교육의 상보적 통합: 문법 영역을 중심으로”, 『문법교육』7, 한국문법교육학회.
신호철(2010ㄱ), “국어과 문법 영역의 연계성 연구”, 고려대학교 박사학위논문.
신호철(2010ㄴ), “국어 교육에서 ‘통합’에 대한 관점”, 『한말연구』27, 한말연구학회.
심 반(2011), “한국어 시제 체계의 교육 방안 연구”, 명지대학교 석사학위논문.
심영택(2004), “문법 지식의 교수학적 변환 연구”, 『국어교육학연구』21, 국어교육학회.
심영택(2006), “통합적 문법 교육에 관한 담론 분석”, 『한국어학』31, 한국어학회.
심영택 외(1995), “문법 지식의 확대 사용 전략에 대한 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
심재기(1982), 『國語語彙論』, 집문당.
안주호(2003), 『국어 교육을 위한 문법탐구』, 한국문화사.
야마시다 카즈미(2002), “일본어 모어 학습자를 위한 ‘하다’ 교육 방안 연구”, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
양동휘(1978), “국어관형절의 시제”, 『한글』162, 한글학회.
양동휘(1979), “국어의 피사동”, 『한글』166, 한글학회.
양명희(1998), 『현대 국어 대용어에 대한 연구』, 태학사.
양명희(2002), “洪起文의 국어 문법 硏究”, 『어문연구』30-3, 한국어문교육연구회.
양명희(2006), “보어와 학교문법”, 『한국어학』32, 한국어학회.
연재훈(2008), “한국어에 능격성이 존재하는가”, 『한글』282, 한글학회.
오옥매(2008), “초창기 한국어 문법 용어에 대한 연구 : 1987년~1937년 문법서를 중심으로”, 서울대학교 박사학위논문.
오충연(1997), “국어 조사의 격표지 기능에 관한 소고 : 주격표지를 중심으로”, 『숭실어문』13, 숭실어문학회.
오충연(2001), “상과 성분구조 : 이중주어문을 중심으로”, 『국어국문학』129, 국어국문학회.
오충연(2002), “목적어와 상”, 『숭실어문』18, 숭실어문학회.
오충연(2006), 『상과 통사구조』, 태학사.
오현아(2004), “국어 순화 태도 형성을 위한 교육 내용 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
오현아(2008), “정확성 중심 문법 교육관에 대한 반성적 고찰”, 『새국어교육』80, 한국국어교육학회.
오현아(2010), “표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
왕문용(2005), 『문법 교육 변천사, 국어 교육론 2』, 한국문화사.

왕문용·민현식(1993), 『국어 문법론의 이해』, 개문사.
우인혜(1997), 『우리말 피동 연구』, 한국문화사.
우인혜(2008), “국어문법과 한국어문법의 차이에 대한 연구-높임 표현 교수법을 중심으로”, 『문법교육』9, 한국문법교육학회.
우창현(2002), “학교 국어 교육에서의 효율적인 말하기, 듣기 교육”, 『시학과 언어학』4, 시학과 언어학회.
우창현(2003), “국어 교육에서 확인되는 겹받침 오류 : 초등학교 6학년을 중심으로”, 『어문학』81, 한국어문학회.
우창현(2011), “방언 한국어 교육을 위한 문법 표현 비교 -시제 선어말 어미를 중심으로-”, 『인문연구』63, 영남대학교 인문과학연구소.
우형식(1996), 『국어 타동구문 연구』, 박이정.
우형식(2001), 『한국어 분류사의 범주화 기능 연구』, 박이정.
우형식(2002ㄱ), “문법 교육과 탐구 학습: 단어 형성법의 경우”, 『교육논총』4, 부산외국어대학교 교육대학원.
우형식(2002ㄴ), “한국어 문법 교육의 체계와 방법론-토론문-”, 『국제한국어교육학회 제18차 학술대회 발표집』, 국제한국어교육학회.
우형식(2005), “한국어 문법 교육의 전망”, 『교육논총』6, 부산외국어대학교 교육대학원.
우형식(2010), “한국어 교육 문법의 체계와 내용 범주”, 『우리말연구』26, 우리말학회.
유동석(1995), 『국어의 매개변인문법』, 신구문화사.
유석훈(2001), “외국어로서 한국어 학습자 말뭉치 구축의 필요성과 자료 분석”, 『한국어교육』12-1, 국제한국어교육학회.
유종혁(2010), “문법 교육에서의 교수?학습 요인 분석 연구: 탐구학습을 중심으로”, 한국교원대학교 석사학위논문.
유현경(1986), “국어 접속문의 통사적 특질에 대하여”, 『한글』251, 한글학회.
유현경(1998), 『국어 형용사 연구(말뭉치 기반 국어 연구 총서 3)』, 한국문화사.
유현경(2003), ““주다” 구문에 나타나는 조사 “에게”와 “에””, 『한국어학』20, 한국어학회.
유현경(2006), “형용사에 결합된 어미 ‘-게’ 연구”, 『한글』273, 한글학회.
유현경(2007), “‘에게’와 유정성”, 『형태론』9-2.
유현경(2010), “국어 문법에서의 ‘가’ 보어 설정 문제- 심리형용사 구문의 NP2를 중심으로-”, 『어문론총』52, 한국문학언어학회.
유현경(2011), “접속과 내포”, 『국어학』60, 국어학회.
유현경 외(2011), 『(7인의 젊은 학자들이 본) 한국어 통사론의 현상과 이론』, 태학사.
유현경(2013), “표준 문법의 필요성과 개념”, 제19차 문법교육학회 전국학술대회 발표문.
유형선(1999), “보어에 관한 一考”, 『한국어학』9, 한국어학회.
유혜령(2002), “학교문법에서의 ‘이다’ 처리 재고”, 『청람어문교육』24, 청람어문교육학회.
유혜령(2005), “국어 지식 교육을 위한 ‘국어 연결 어미’ 연구”, 한국교원대학교 박사학위논문.
윤국한(2003), “문법의 목표와 국어 지식 교육”, 『청람어문교육』26, 청람어문교육학회.
윤석민(2000), 『현대 국어의 문장 종결법 연구(텍스트언어학총서 4)』, 집문당.
윤여탁 외(2012), 『고등학교 독서와 문법 Ⅰ·Ⅱ』, (주)미래엔.
윤희원(1988), “문법 교육 강좌 모형 개발을 위한 연구”, 『논문집』33, 한국어 교육연구회.

은희철(2013), “의학 전문용어 순화, 제작과 관련된 갈등 및 해결 방안”, 『한국사전학회 제23차 전국학술대회』, 한국사전학회.
이강로(1971), “현대 국어의 토씨(助詞)에 대한 기초연구 : 우리 말본과 13 종류의 문법서를 대상으로”, 『논문집』6, 한국어 교육연구회.
이경현(2007), “학습자를 고려한 문법교육내용의 위계화-중학교 국어과 문법단원 분석을 중심으로”, 『문법교육』7, 한국문법교육학회.
이관규(1998ㄱ), “학교 문법의 내용 체계”, 『새국어교육』56, 한국국어교육학회.
이관규(1998ㄴ), “학교 문법의 성격과 역사”, 『어문논집』37, 안암어문학회.
이관규(2001ㄱ), “외국인을 위한 한국어 표준 문법의 내용 체계 -1차년도(2000년) 연구 결과를 중심으로-”, 『우리어문연구』17, 우리어문학회.
이관규(2001ㄴ), “학교 문법 교육에 있어서 탐구 학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구”, 『국어교육』106, 한국국어교육연구학회.
이관규(2002), 『학교문법론(개정판)』, 월인.
이관규(2004), “국어사 교육의 위계화”, 『국어교육학』20, 국어교육학회.
이관규(2005), 『국어 교육을 위한 국어 문법론』, 집문당.
이관규(2009), “통합적 문법 교육의 의의와 방법”, 『문법교육』11, 한국문법교육학회.
이관규(2010), “학교 문법과 한국어 문법의 성격과 내용 체계”, 『문법교육』13, 한국문법교육학회.
이관규(2011ㄱ), “어휘 교육의 발전 방향 탐색; 문법 교육과 어휘 교육”, 『국어교육학연구』40, 국어교육학회.
이관규(2011ㄴ), “통합적 국어 교육의 가치와 ‘독서와 문법’”, 『국어교과교육연구』18, 국어교과교육학회.
이관규(2013), 『학교 문법 교육론(개정판)』, 고려대학교 민족문화연구원.
이관규 외 역(2004), 『문법을 어떻게 가르칠 것인가』, 한국문화사.
이관규 외(2009), 『중학교 문법』, 오딘.
이관희(2009), “문법교육 위계화를 위한 방법론 개발-품사 교육을 대상으로”, 『문법교육』10, 한국문법교육학회.
이관희(2010), “문법으로 텍스트 읽기의 기능성 탐색: 신문 텍스트에 쓰인 ‘도록 하’와 ‘게 하’를 중심으로”, 『국어교육연구』25, 서울대학교 국어교육학회.
이관희(2012ㄱ), “국어 문법교육 내용 표상화 방식으로서의 비유 연구 : 교양 문법서의 설명 방식으로 중심으로”, 『한국중원언어학회 학술발표회 자료집』, 한국중원언어학회.
이관희(2012ㄴ), “문법 설명 텍스트에 쓰인 비유적 표상의 양상- 교양 문법서를 대상으로-”, 『한말연구』31, 한말연구학회.
이광정(1987), 『국어품사분류의 역사적 발전에 관한 연구』, 한신문화사.
이광정(2003), 『국어문법연구 1』, 역락.
이기문(1981), 『韓國語形成史』, 삼성문화미술재단.
이남순(1998ㄱ), 『格과 格 標識』, 월인.
이남순(1998ㄴ), 『時制·相敍法』, 월인.
이남윤(2007), “‘국어 문법’ 교육의 전개에 관한 연구”, 공주대학교 박사학위논문.
이남호 외(2012), 『고등학교 독서와 문법 Ⅰ·Ⅱ』, (주)비상교육.
이대규(1994), “문법 수업 설계의 방법”, 『선청어문』22, 서울대학교 국어교육과.

이도영(1998), “언어 사용 영역의 내용 체계에 대한 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
이도영(1999), “국어과 교육 내용으로서의 국어사”, 『선청어문』27, 서울대학교 국어교육과.
이문규(2010), “문법교육론의 쟁점과 문법 교육의 내용”, 『국어교육』133, 한국어교육학회.
이문규(2012), “2011년 개정 국어과 교육과정과 문법 교육”, 『국어교육연구』50, 국어 교육학회.
이미혜(2002), “한국어 문법 교육에서 ‘표현항목’ 설정에 대한 연구”, 『한국어교육』13-2, 국제한국어교육학회.
이미혜(2005), 『한국어 문법 항목 교육 연구』, 박이정.
이미혜(2009), “한국어 문법 교육의 목표 -국어 문법 교육과의 차별성-”, 『문법교육』10, 한국문법교육학회.
이병건(1976), 『현대한국어의 생성음운론』, 일지사.
이병규(2005), “국어 지식 교육의 성격과 국어과 교육의 영역 체계”, 『국어교육학연구』22, 국어교육학회.
이병규(2006), “문법 영역의 내용 선정 방법 연구”, 『문법교육』6, 한국문법교육학회.
이병규(2008ㄱ), “국어과의 문법 교육과 외국어로서의 한국어 문법 교육의 특징 비교 연구”, 『이중언어학』38, 이중언어학회.
이병규(2008ㄴ), “새 국어과 교육과정 문법 영역의 비판적 이해”, 『한국초등국어교육』37, 한국초등국어교육학회.
이병규(2012), “국어 문법 교육의 원리 탐구”, 『새국어교육』90, 한국국어교육학회.
이병규(2013), “표준 문법 정립을 위한 ‘담화론’ 분야의 논점”, 제19회 문법교육학회 전국학술대회 발표문.
이병근(1978), “국어의 장모음화와 보상성”, 『국어학』6, 국어학회.
이병근(1981), 『음운현상에 있어서의 제약』, 탑출판사.
이병근·최명옥(1997), 『국어음운론』, 한국방송대학교출판부.
이삼형 외(2012), 『고등학교 독서와 문법 Ⅰ·Ⅱ』, (주)지학사.
이상억(2000), “음장 및 성조”, 『새국어생활』10-1, 국립국어연구원.
이상태(2008), “교육문법의 체계 구성에 관한 연구”, 『어문학』102, 한국어문학회.
이석주·이주행(2007), 『한국어학 개론(신정판)』, 보고사.
이선영(2009), “한국 전통 문법서에 나타난 ‘시제’ 인식에 대한 연구”, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
이선웅(2001), “국어의 양태체계 확립을 위한 시론”, 『관악어문연구』26, 서울대학교 국어국문학과.
이선웅(2005), 『국어 명사의 논항구조 연구』, 월인.
이선웅(2010), “국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준 문법”, 『어문논집』43, 중앙어문학회.
이성만(1994), “텍스트구조의 이해”, 『텍스트언어학 1』, 서광학술자료사.
이성영(1995), “언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향”, 『국어교육연구』2, 서울대 국어 교육연구소.
이성영(1998), “교육문법의 체제 연구”, 『국어교육학』8, 국어교육학회.
이영경(2004), “국어 ‘NP이’ 보어의 성격에 대한 고찰”, 『어문연구』32-3, 한국어문교육연구회.

이영주(2007), “통합적 문법 교육의 문제점과 개선 방향”, 『문법교육』7, 한국문법교육학회.
이영택(2003), 『학교문법의 이해』, 형설출판사.
이용주(1990), “언어 단위에 대하여”, 『국어교육』69·70, 한국국어교육연구회.
이용주(1991), “담화단위로서의 (적격)문에 대하여”, 『국어교육』71·72, 한국국어교육연구회.
이용주(1995), 『국어 교육의 반성과 개혁』, 서울대 출판부.
이유라(2011), “관형사형 어미의 시제적 기능에 대한 연구”, 아주대학교 석사학위논문.
이은경(2000), 『국어의 연결 어미 연구 (국어학총서 31)』, 태학사.
이은경(2010), “역대 학교 문법의 연결 어미와 부사형 어미”, 『한국어학』46, 한국어학회.
이은기(2005), “오류 분석을 통한 한국어 관형절 시제 교수 방안 연구 -일본인 문법 사용자를 대상으로-”, 이화여자대학교 석사학위논문.
이은희(1993), “언어 지식 영역 교재 구안 방식에 관한 연구”, 『국어교육학연구』3, 국어 교육학회.
이은희(1995), “언어 지식 영역 교수 학습 방법 연구”, 『국어교육』87·88, 한국국어교육연구회.
이은희(2000), 『텍스트 언어학과 국어 교육』, 서울대 출판부.
이은희(2004), “‘문법 교육 과정 변천’에 대한 토론문”, 『제1회 한국 문법 교육학회 전국학술대회자료집』, 한국문법교육학회.
이익섭(1974), “國語 敬語法의 體系化 問題”, 『국어학』2, 국어학회.
이익섭(2011). 『국어학 개설(3판)』, 학연사.
이익섭·임홍빈(1983), 『國語文法論』, 학연사.
이익섭·채 완(1999), 『국어 문법론 강의』, 학연사.
이재성(2001), 『한국어의 시제와 상』, 국학자료원.
이정택(2008), “한국어문법의 본질과 기술의 원칙”, 『겨레어문학』41, 겨레어문학회.
이정희(1999), “한국어 학습자의 시제 오류 분석 연구”, 『새 천년 맞이 제10차 국제학술회의』, 국제한국어교육학회.
이지영(2007), “한국어 교육을 위한 문법 연구의 방향”, 『한국어문학연구』48, 한국어문학연구학회.
이진호(2005), 『국어 음운론 강의』, 삼경문화사.
이진호(2012), 『한국어의 표준 발음과 현실 발음』, 아카넷.
이찬규·유해준(2009), “한국어 교육 문법 위계화 방안 연구 - '-겠-'을 중심으로-”, 『語文論集』40, 중앙어문학회.
이창근(2005), “탐구 학습에 관한 연구 동향 고찰: 국어 지식 영역을 중심으로”, 『청람어문교육』31, 청람어문교육학회.
이철수(1985), “학교문법의 성격”, 『국어교육』53, 한국국어교육연구회.
이춘근(2001), “문법 교육의 목적과 내용 체계 연구”, 부산대학교 박사학위논문.
이춘근(2002), 『문법교육론』, 이희.
이충우(1994), “국어 교육에서의 언어학”, 『선청어문』22, 서울대학교 국어교육과.
이충우(1997), “국어 교육 문법 연구”, 『국어교육학연구』7, 국어교육학회.
이충우(2004), “문법 교육의 개선 방안”, 『제1회 한국 문법 교육학회 전국학술대회 자료집』, 한국문법교육학회.
이충우·주경희 공역(1993), 『언어 과학과 언어 교수』, 국학자료원.

이필영(1994), “대등절과 종속절에 대하여”, 『선청어문』22, 서울대 국어교육과.
이필영(1997), “언어 지식 교육의 내용 체계에 관하여”, 『제8회 한국국어 교육연구회 발표대회』, 한국국어교육연구회.
이해영(1998), “문법 교수의 원리와 실제”, 『이중언어학』15, 이중언어학회.
이해영(2003), “한국어 교육에서의 문법 교육”, 『국어교육』112, 한국어교육학회.
이호영(1996), 『국어음성학』, 태학사.
이홍식(1990), “현대 국어 관형절 연구”, 『국어연구』98, 서울대학교 국어국문학과.
이홍식(2000), 『국어 문장의 주성분 연구』, 월인.
이희승(1949), 『초등국어문법』, 박문출판사.
이희승(1957), 『새고등문법』, 일조각.
이희승(1968), 『새문법』, 일조각.
이희자(1995), “‘~이다’와 발화문”, 『주시경학보』 13, 주시경연구소.
이희자(2001), “언어교육과 텍스트언어학 ; 한국어교재 텍스트의 효율적인 분석 방법론 1 -" 주제부"의 텍스트 결속 기능에 대한 설명을 중심으로-”, 『텍스트언어학』10, 한국텍스트언어학회.
임규홍(2006), “‘담화문법’ 교육에 대하여”, 『문법교육』4, 한국문법교육학회.
임동훈(1991), “현대 국어 형식명사 연구”, 『국어연구』103, 서울대학교 국어국문학과.
임동훈(1995), “통사론과 통사단위”, 『어학연구』31-1, 서울대학교 언어교육원.
임동훈(2000), 『한국어 어미 ‘-시-’의 문법(국어학총서 37)』, 태학사.
임동훈(2004), “한국어 조사의 하위 부류와 결합 유형”, 『국어학』43, 국어학회.
임동훈(2006), “현대 국어 경어법의 체계”, 『국어학』47, 국어학회.
임지룡(1997), “학교 문법의 새 교과서 내용 검토: 의미·이야기 편”, 『한글사랑』봄호, 한글사.
임지룡 외(2005), 『학교문법과 문법교육』, 박이정.
임지룡 외(2010), 『문법 교육론』, 역락.
임칠성(2002), “초급 한국어 교육용 어휘 선정 연구”, 『국어교육학연구』14, 국어교육학회.
임칠성(2007), “2007년 개정 ‘문법’ 교육과정 검토”, 『우리말교육현장연구』창간호, 우리말교육현장학회.
임칠성(2009), “교육문법의 교육 방향 연구”, 『국어교육학연구』36, 국어교육학회.
임칠성(2010), “자국어 문법 교육과 외국어로서의 한국어 문법 교육의 성격 비교 연구”, 『문법교육』13, 한국문법교육학회.
임칠성(2011), “국어과 교육과정의 현실과 지향 : 다시 ‘통합’을 논하며”, 『국어교과교육연구』18, 국어교과교육학회.
임칠성·한창훈(2005), “새로운 국어 교과서의 개발 전략 탐색”, 『국어문학』40, 국어문학회.
임호빈 외(1997/2010), 『(외국인을 위한) 한국어 문법 workbook』, 연세대학교 출판부.
임홍빈(1985), “國語의 文法的 特徵에 대하여”, 『국어생활』2, 국어연구소.
임홍빈(1987), “국어 부정문의 통사와 의미”, 『국어생활』10, 국어연구소.
임홍빈(1998ㄱ), 『국어문법의 심층 1』, 태학사.
임홍빈(1998ㄴ), 『국어문법의 심층 2』, 태학사.
임홍빈(1998ㄷ), 『국어문법의 심층 3』, 태학사.
임홍빈(2000), “학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의”, 『새국어생활』10-2, 한국국어교육학회.

임홍빈(2001),『바른 국어생활과 문법』, 한국방송통신대학교 출판부.
임홍빈(2005),『우리말에 대한 성찰 1』, 태학사.
임홍빈(2007),『한국어 주제와 통사 분석』, 서울大學校 출판부.
임홍빈·장소원(1995),『국어문법론 Ⅰ』, 한국방송대학교출판부.
장경희(1985),『現代國語의 樣態範疇硏究』, 塔出版社.
장경희(1994), “김윤경 선생의 문법 체계와 그 특성 :《나라말본》을 중심으로”,『동아시아 문화연구』25, 한양대학교 한국학연구소.
장경희(1995), “국어 접속 어미의 의미 구조”,『한글』227, 한글학회.
장경희(2008), “국어의 대화구조”,『한양어문연구』16, 한국언어문화학회.
장광군(2001), “중국 학생을 위한 한국어 문법교육방안의 초보적 구상”,『외국어로서의 한국어교육』25-1, 연세대학교 한국어학당.
장려려(2011), “중국내 한국어 교재의 문법 지식 항목 분석 연구”, 배재대학교 석사학위논문.
장미라(2008), “한국어 인용문의 교육 내용 선정과 배열에 관한 연구”,『이중언어학』38, 이중언어학회.
장석진(1985),『화용론연구』, 탑출판사.
장윤희(2006), “문법 내용의 국어 교과서 구현 방안 연”구,『국어교육』120, 한국어교육학회.
장하일(1949), “표준말본1-2”,『역대한국문법대계』 ①75, 박이정.
장하일(1956), “표준말본3”,『역대한국문법대계』①76, 박이정.
전영철(2007), 국어 복수 표현의 의미론-“들”의 통합적 해석,『언어학』49, 한국언어학회.
정경일 외(2002),『한국어의 탐구와 이해(개정판)』, 박이정.
정달영(2012), “학교문법의 통일 과정과 한국어 문법 용어의 표준화”,『한민족문화연구 』41, 한민족문화학회.
정문수(1984), “상적 특성에 따른 한국어 풀이씨의 분류,『문법연구』5, 문법연구회.
정열모(1946),『신편고등문법』, 한글문화사.
정용수(1983), “규범문법 체계의 문제점 분석 연구”,『새국어교육』37-1, 한국국어교육학회.
정인승(1949),『표준중등말본』, 어문각.
정인승(1956ㄱ), “표준 고등 말본”,『역대한국문법대계』 ①83, 신구문화사.
정인승(1956ㄴ), “표준 중등 말본”,『역대한국문법대계』 ①81, 신구문화사.
정인승(1968),『표준 문법』, 계몽사.
정지은(2007), “문법 지식의 교수적 변환에 관한 연구 - 고등학교 “높임법” 수업을 중심으로“, 서울대학교 석사학위논문.
정희정(2000),『한국어 명사 연구』, 월인.
정희정(2004), “한국어 문법 교육의 목표 설정을 위한 제안”,『문법교육』1, 한국문법교육학회.
제민경(2011), “텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색: 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로”,『국어교육』134, 한국어교육학회.
조경순(2001), “국어 보어에 대한 의미 구조론적 연구”,『한국언어문학』47, 한국언어문학회.
조규빈(2005),『학교 국어 문법의 이해』, 문원각.
조영미(2009),『한국어 문법 교육 연구 현황 검토』, 한성문학회.
조형일(2011), “읽기에서의 어휘 시소러스(thesaurus)의 응용”,『국어교육학연구』41, 국어교육학회.

주경희(2003), “학교 문법 용어 검토 : 의미론·화용론 분야를 중심으로”, 『국어국문학』134, 국어국문학회.
주세형(2003), “국어지식 영역의 패러다임: 구조와 기능”, 『교과교육학연구』7-2, 이화여자대학교 교과교육연구소.
주세형(2004), “학교 문법 다시 쓰기-언어 단위 문제를 중심으로-”, 『국어교육학연구』20, 국어교육학회.
주세형(2005ㄱ), “통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구”, 서울대학원 박사학위논문.
주세형(2005ㄴ), “통합적 문법 교육 내용 설계 - ‘의미를 구성하는 문법 지식’을 중심으로”, 『이중언어학』27, 이중언어학회.
주세형(2006ㄱ), “문법 교재 개발의 모형”, 『문법교육』5, 한국문법교육학회.
주세형(2006ㄴ), 『문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
주세형(2007ㄱ), “‘문법 교사의 수업 전문성 평가 모형’에 대한 현장 교사의 인식 실태 연구”, 『새국어교육』77, 寒國국어교육학회.
주세형(2007ㄴ), “초등 교육과 교사의 문법 수업 전문성 신장 방안 연구”, 『어문학교육』35, 보고사.
주세형(2008ㄱ), “학교 문법 다시 쓰기, 2: ‘숙련자의 문법 탐구 방법’을 중심으로”, 『국어교육』126, 한국어교육학회.
주세형(2008ㄴ), “교실 문화 개선을 위한 문법 교수 학습 방법 개발의 방향”, 『청람어문교육』38, 청람어문교육학회.
주세형 외 역(2007), 『장르, 텍스트, 문법: 쓰기 교육을 위한 문법』, 박이정.
주시경(1910), 『國語文法』, 박문서관.
지민제(1993), “소리의 길이”, 『새국어생활』3-1, 국립국어연구원.
지현숙(2009), ““교육 문법”에 있어서 한국어 구어 문법을 어떻게 기술할 것인가에 대하여”, 『한국어학』45, 한국어학회.
채　완(1993), “특수조사 목록의 재검토”, 『국어학』23, 국어학회.
채　완(2011), “일석 이희승 선생의 학교 문법 체계”, 『애산학보』37, 애산학회.
채현식(2003), 『유추에 의한 복합명사 연구(국어학총서 46)』, 태학사.
최경봉(2006), “문법 교과서의 내용 체계상 문제점과 개선 방안”, 『국어국문학』142, 국어국문학회.
최규수(2003), “낱말관과 문법 체계의 관계 : 국어학사의 관점에서”, 『언어과학』10-2, 한국언어과학회.
최규수(2006), “형태론의 체계와 문법 용어 사용의 문제 : 국어학사의 관점에서”, 『우리말연구』18, 우리말학회.
최규수(2007), “학교 문법의 문장의 성분과 짜임에 대한 비판적 검토”, 『한글』275, 한글학회.
최규수(2009), 『한국어 통사론 입문』, 박이정.
최규수(2010), “어근과 어간의 개념에 대한 국어학사적 검토”, 『한글』290, 한글학회.
최동주(1997), “현대 국어 특수조사에 대한 통사적 고찰”, 『국어학』30, 국어학회.
최동주(2006), “선어말 어미의 배열순서와 분포의 광협”, 『형태론』8-2.
최명옥(1998ㄱ), 『한국어 方言硏究의 실제』, 태학사.
최명옥(1998ㄴ), 『國語音韻論과 資料』, 태학사.

최명옥(2008),『국어 음운론(2판)』, 태학사.
최미숙 외(2008),『국어 교육의 이해』, 사회평론.
최숙희 역(1996),『문법 이론과 언어 습득』, 동인.
최영환(1993), “합성명사의 지도에 대한 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
최영환(1995), “언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용”,『국어교육연구』2, 서울대 국어교육연구소.
최영환(2003),『국어 교육학의 지평』, 삼지원.
최영환(2005), “언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용”,『국어교육연구』2, 서울대 국어교육연구소.
최윤곤(2007),『외국어로서의 한국어 구문표현 연구』, 한국문화사.
최인자(2008),『국어 교육연구의 문제와 방법들』, 역락.
최재희(2011), “학교문법의 겹문장 체계 기술 방안 연구”,『한글』292, 한글학회.
최전승(2008),『국어학의 이해』, 태학사.
최진희 외(2008), “계사(copula)에 대한 한·영 대조 연구-한영 병렬 말뭉치를 이용하여-(미발간 보고서)”.
최중삼(1982), “學校文法의 文章論 硏究 : 現行 人文系高等學校 文法書를 中心으로”, 고려대학교 석사학위논문.
최지현 외(2007),『국어과 교수·학습 방법(국어교육학총서3)』, 역락.
최해주(2007), “한국어 피동, 사동 표현의 효율적인 교육방안 연구 -한국어 문법서 및 교재 분석과 학습자 오류 유형을 중심으로”,『새국어교육』78, 한국국어교육학회.
최현배(1937/1971),『우리말본(최종판)』, 정음문화사.
최현섭 외(1996/2002),『국어 교육학 개론』, 삼지원.
최형강(2004), “국어의 격조사구 보어 연구”, 서울대 박사학위논문.
최형기(2000), “국어 보어에 관한 연구”,『언어학』8-3, 대한언어학회.
최형용(2002), “어근과 어기에 대하여”,『형태론』4-2.
최형용(2003), “규범 문법과 학문 문법의 친소”,『한중인문학연구』11, 중한인문과학연구회.
최호철 외(2009),『국어 문법 교과서 연구』, 제이앤씨.
하광호(2002), “자국민에 대한 미국의 영어 교육”,『새국어생활』12-2, 국립국어연구원.
하재근(1999), “한국 전통 문법서에 나타난 ‘대우법’에 대한 연구”, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
하치근(2010),『우리말 파생형태론』, 경진.
한동완(1996),『국어의 시제 연구(국어학총서 24)』, 태학사.
한선혜(2002), “자국어 능력 배양을 위한 프랑스의 노력”,『새국어생활』12-2, 국립국어연구원.
한송화(2000),『현대 국어 자동사 연구(말뭉치 기반 국어 연구 총서 7)』, 한국문화사.
한송화(2005), “중급 교재의 문법 교수요목 선정을 위한 연구 -연세대학교 한국어학당 4급 교재를 중심으로-”,『외국어로서의 한국어 교육』30, 연세대학교 한국어학당.
한송화(2006), “외국어로서의 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여 - 형식 문법에서 기능 문법으로-”,『한국어교육』17-3, 국제한국어교육학회.
한송화(2009), “외국어로서의 한국어 교육에서의 문법 교육 방법론”,『문법교육』10, 한국문법교육학회.

한영균(1985), “음운변화와 어휘부의 재구조화”, 『관악어문연구』10, 서울대학교 국어국문학과.
한영균(1988), “비음절화 규칙의 통시적 변화와 그 의미”, 『울산어문논집』4, 울산대 국문과.
한재영 외(2008가), 『한국어 교수법(한국어 교육총서 2)』, 태학사.
한재영 외(2008나), 『한국어 문법교육(한국어 교육총서 4)』, 태학사.
한혜연(2002), “문법 교육에서의 구성주의 수업 적용 방안”, 한국외국어대학교 석사학위논문.
허 용 외(2005), 『외국어로서의 한국어 교육학 개론』, 박이정.
허 웅(1963), 『國語學槪論』, 정음사.
허 웅(1965), 『國語音韻論』, 정음사.
허 웅(1968), 『표준 문법』, 신구문화사.
허 웅(1979), 『문법』, 과학사.
허 웅(1980), 『언어학』, 샘문화사.
허 웅(1983), 『국어학』, 샘문화사.
허 웅(1999), 『20세기 우리말의 통어론』, 샘문화사.
허 웅(2000), 『20세기 우리말 형태론(고친판)』, 샘문화사.
허재영(2004), “문법 교육 과정 변천”, 『문법교육』1, 한국문법교육학회.
허철구(2012), “통사론 교육과 교과서”, 『한국어학』57, 한국어학회.
홍종선 외(1998), 『근대국어 문법의 이해』, 박이정.
홍현수(1983), “중학교 국어 문법 교육의 새로운 방향”, 『교육논총』3, 동국대학교 교육대학원.
황화상(2005), “국어 문법 교육의 효율성 제고 방안 - 문법 교과서의 ‘국어 알기’ 영역의 구성을 중심으로 -”, 『문법교육』3, 한국문법교육학회.
Bright Harley (edit) (1995), *Lexical Issues in Language Learning*, Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
Celce-Murica, Marianne & Hilles, Sharon(1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, New York : Oxford University Press.
Cowie, A.P.(1998), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, New York : Oxford University Press.
David Singleton(2000), *Language and the Lexicon*, London : Arnold.
Ellis, Rod(2002), *The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum*, In Hinkel, Eli & Fotos, Sandra(2002), New York : Routledge.
George Woolard(2000), Collocation - Encouraging learner independence, *Teaching Collocation*, Hove : Language Teaching Publications.
Guy Cook(2003), *Discourse*, London : Oxford University Press.
Hinkel, Eli & Fotos, Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.
James R Nattinger & Jenette S DeCarrico(2001 2rd), *Lexical Phrases and Language Teaching*, London : Oxford University Press.
Lewis, Michael(1993), *The Lexical Approach*, London : Language Teaching Publications.

Oldin, Terence(1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, New York : Cambridge University Press.
Pennington, Martha C.(2002), *Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice*, In Hinkel, Eli & Fotos, Sandra(2002), New York : Routledge.
Richards, Jack C.(2002), *Addressing the Grammar Gap in Task Work*, In Richards, Jack C. & Renandya, Willy A.(2002), Cambridge : Cambridge University Press.
Thornbury, Scott(1999, 2nd. 2000), *How to Teach Grammar,* Harlow : Longman.
Ur, Penny(1988), *Grammar Practice Activities*, New York : Cambridge University Press.
Wajnryb, Ruth(1990, 2001), *Grammar Dictation*, New York : Oxford University Press.

2. 사전류

남영신 엮음(1987), 『우리말 분류사전』, 한강문화사.
문영호 외(1993), 『조선어빈도수사전』, 과학백과사전종합출판사.
박용수 엮음(1989), 『우리말 갈래사전』, 한길사.
서상규 외(2006), 『외국인을 위한 한국어 학습 사전』, 신원프라임.
신현숙 외(2000), 『의미로 분류한 현대 한국어 학습사전』, 한국문화사.
野間秀樹(1998), 『조선어 분류 기초 어휘집』, 일본 동경외국어대학 조선어학연구실.
연세대 언어정보연구원(1998), 『연세한국어사전』, 두산동아.
연세대 언어정보연구원(2000), 『연세초등국어사전』, 두산동아.
이상억(1995), 『외국인을 위한 기초 한국어사전』, HOLLYM.
조성식 편(1998), 『영어학사전』, 신아사.

<Abstract>

A Basic Study on Development of Standard Korean Grammar

This study is an initiation for developing a grammatical system as a standard and reference for Korean linguistics, Korean language education for native Korean speakers, Korean language education as a foreign language and language users. It aims at suggesting a direction to standardization of Korean grammar at a level of national language policy.

This study consists of contents as follows.

(1) Analysis of preceding research for development of standard Korean grammar

In this part, we analyze domestic and international researches related to standardization of grammar to define the conception and characteristics of standard Korean grammar. We also select major grammar books and textbooks and compile a database of their subcategorization, system, terminology and contents after comparing and analyzing them to set up knowledge category and to discover issues for description of standard Korean grammar.

(2) Discovering issues for description of standard Korean grammar

We draw macroscopic issues related to the description of standard Korean grammar and microscopic issues by field of subcategories of Korean grammar such as phonology, morphology, syntax, and discourse study.

(3) Suggesting a direction to standardization of Korean grammar

In this study we establish a concept of standard grammar as a 'reference grammar' that provides a standard for other grammars and a 'basis grammar' to be used as base to develop various types of grammar. Based on this concept, we define characteristic of standard grammar as 'simplicity', 'generality', 'universality' and 'openness'. We also provide 'logical system', 'coherent description', 'use of standardized terminology' and 'application of practical language data' as principles of describing standard grammar.

(4) Setting up grammar knowledge and analyzing hierarchization for description of standard Korean grammar

We set up and subcategorize grammar knowledge for description of standard Korean grammar. In addition, we discuss the applicability of hierarchization and difficulty analysis for description of standard Korean grammar.

(5) Developing a descriptive system and a model for description of standard Korean grammar

We develop a descriptive system for practical description of standard Korean grammar and provide a draft proposal of the model.

(6) Mapping out a step-by-step implementation plan of a research on developing standard Korean grammar

We propose direction of future research by mapping out a step-by-step implementation plan of a research on developing standard Korean grammar that will be completed in the research period spanning 5 years including the first step research, 'a base study on development of standard Korean grammar'.

(7) Policy proposal and application plan

We propose project policy on research to develop a standard Korean grammar and provide application plan on the output of ‘a base study on development of standard Korean grammar’ and final product of the research.

Key words: standard Korean grammar, standardization of grammar, basic grammar, reference grammar, grammar knowledge, hierarchization

Project Director : Hyunkyung Yoo (Yonsei University)

연구 책임자: 유현경 (연세대학교 국어국문학과 교수)
공동 연구원: 김성규 (서울대학교 국어국문학과 교수)
김홍범 (한남대학교 국어교육과 교수)
이정택 (서울여자대학교 국어국문학과 교수)
강현화 (연세대학교 국어국문학과 교수)
이병규 (서울교육대학교 국어교육과 조교수)
김한샘 (국립국어원 학예연구관)
연구 보조원: 손혜옥 (연세대학교 대학원 박사수료)
김소영 (서울대학교 대학원 박사수료)
전후민 (연세대학교 대학원 박사과정)
주향아 (연세대학교 대학원 박사과정)

발행인: 국립국어원장
발행처: 국립국어원
서울시 강서구 금낭화로 154
전화 02-2669-9775, 전송 02-2669-9727
인쇄일: 2013년 12월 18일
발행일: 2013년 12월 18일
인 쇄: 독수리사

※ 이 책은 국립국어원의 용역비로 수행한 '표준 국어 문법 개발 기초 연구' 사업의 결과물을 발간한 것입니다.